

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAGNY URTE WOLF

**ZIELGRUPPEN- UND LERNENDENSPEZIFIK IM BRASILIANISCHEN DAF-
KONTEXT HINSICHTLICH PHONETIK UND AUSSPRACHESCHULUNGEN:**

**-
EINE UNTERSUCHUNG ZUR ADAPTION VON PHONETISCHEM LEHR- UND
LERNMATERIAL UNTER BERÜCKSICHTIGUNG
ZIELGRUPPENSPEZIFISCHER FAKTOREN BEI BRASILIANISCHEN
DAF-LERNENDEN**

**LEIPZIG
2017**

DAGNY URTE WOLF

A ESPECIFICIDADE DO PÚBLICO ALVO E DOS APRENDIZES NO CONTEXTO
BRASILEIRO DE ENSINO DE ALEMÃO COMO LE EM RELAÇÃO À FONÉTICA E A
EXERCÍCIOS DE PRONÚNCIA:

—
UMA PESQUISA SOBRE A ADAPTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE FONÉTICA
COM CONSIDERAÇÃO ESPECIAL DE FATORES ESPECÍFICOS DE APRENDIZES
BRASILEIROS

Dissertação submetida ao curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras.

1^o Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kerstin Reinke

2^a Orientadora: Dr.^a Izabela Drozdowska-Broering

LEIPZIG
2017



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de DAGNY URTE WOLF intitulada: A especificidade do público alvo e dos aprendizes no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE em relação à fonética e a exercícios de pronúncia: uma pesquisa sobre a adaptação do material didático de fonética com consideração especial de fatores específicos de aprendizes brasileiros, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Setembro de 2017.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

HANNA KNAPP

Avaliador Interno (UFPR)

KERSTIN REINKE

Avaliador Externo (LEIPZIG)

Dagny Wolf
(Mestranda)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação LETRAS

ATA Nº828

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e cinco de Setembro de dois mil e dezessete às 08 horas, na sala 1012, Rua General Carneiro, 460, 10º andar, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **DAGNY URTE WOLF** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **A especificidade do público alvo e dos aprendizes no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE em relação à fonética e a exercícios de pronúncia: uma pesquisa sobre a adaptação do material didático de fonética com consideração especial de fatores específicos de aprendizes brasileiros**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UFPR), HANNA KNAPP (UFPR), KERSTIN REINKE (LEIPZIG). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 25 de Setembro de 2017.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

HANNA KNAPP

Avaliador Interno (UFPR)

KERSTIN REINKE

Avaliador Externo (LEIPZIG)

Dagny Wolf
(Mestranda)

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Wolf, Dagny Urte

A especificidade do público alvo e dos aprendizes no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE em relação a fonética e à exercícios de pronúncia: uma pesquisa sobre a adaptação do material didático de fonética com consideração especial de fatores específicos de aprendizes brasileiros / Dagny Urte Wolf – Curitiba, 2017.

206 f.; 29 cm.

Orientadora: Kerstin Reinke

Coorientadora: Izabela Drozdowska-Broering

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua alemã - Estudo e ensino - Pronúncia. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Fonética – Material didático. I. Título.

CDD 431

Zusammenfassung:

Das Ziel der Masterarbeit liegt im Entwickeln von fundierten Hinweisen zur zielgruppenspezifischen Ausspracheschulung sowie phonetischem Lehr- und Lernmaterial im Bereich Deutsch als Fremdsprache für brasilianische Lernende. Anhand wissenschaftlicher und empirischer Methoden wurden zielgruppenspezifische Faktoren zunächst systematisch eruiert. Dem Faktor Ausgangssprache kommt im Rahmen einer kontrastiven phonetisch-phonologischen Analyse besondere Aufmerksamkeit zuteil, da er sich aufgrund von Interferenzen als Hauptursache für phonetische Normabweichungen herausgestellt hat. Über den linguistischen Aspekt hinaus wurden persönliche, kulturelle und lerntraditionsbezogene Faktoren mittels einer Fragebogenerhebung ermittelt. Der darauffolgende Schritt umfasste eine methodisch-didaktische Applizierung der eruierten Faktoren in Form konkreter Hinweise zur zielgruppenspezifischen Ausspracheschulung brasilianischer Lerner. Die Masterarbeit richtet sich sowohl an DaF-Lehrkräfte, deren Lernendengruppen brasilianisches Portugiesisch als Ausgangssprache mitbringen, als auch an Wissenschaftler im Bereich kontrastiver Phonetik und Phonologie sowie Zielgruppenspezifika im DaF-Kontext.

Stichwörter: Kontrastive Phonetik Deutsch – Brasilianisches Portugiesisch; Interferenzanalyse; Zielgruppenspezifika; Phonetisches Lehr- und Lernmaterial; Ausspracheübungen; Deutsch als Fremdsprache

Resumo:

O objetivo deste trabalho é elaborar indicações fundamentadas para a adaptação de exercícios de pronúncia assim como material didático de fonética no contexto brasileiro de ensino de alemão como LE. Por meio de métodos científicos e empíricos, fatores específicos de aprendizes brasileiros foram, em primeiro lugar, sistematicamente identificados. Mediante a análise fonético-fonológica contrastiva, atenção particular é dada ao fator de língua de partida, que revelou-se, por causa de interferências, o motivo principal para erros de pronúncia. Além do aspecto linguístico, fatores pessoais, culturais e relacionados às tradições de aprendizado foram levantados com o auxílio de um questionário. A etapa seguinte consiste na aplicação metódico-didática dos fatores levantados sob forma de indicações concretas a favor de uma adaptação dos exercícios de pronúncias à especificidade do público alvo. A dissertação destina-se tanto aos professores de alemão como LE, cujos aprendizes têm como língua materna o português brasileiro, quanto aos cientistas realizando pesquisas no âmbito da fonética e fonologia contrastiva assim como a especificidade do público alvo no contexto de alemão como LE.

Palavras-chave: Fonética Contrastiva Alemão - Português Brasileiro; Análise de Interferências; Especificidade do Público-alvo; Material Didático de Fonética; Exercícios de Pronúncia; Alemão como Língua Estrangeira

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Problemaufriss und Zielstellung.....	1
1.2 Erkenntnisinteresse und Aufbau der Arbeit.....	3
2. DaF im brasilianischen Kontext.....	6
2.1 Situation des Deutschen in Brasilien	6
2.2 Phonetik in akademischer Ausbildung DaF-Lehrender.....	7
3. Theoretischer Teil: Phonetikorientierte Zielgruppen- und Lernendenspezifik	8
3.1 Faktoren zur Adaption zielgruppenorientierter Ausspracheübungen	8
3.1.1 Neurophysiologische Faktoren	9
3.1.2 Emotionale Faktoren.....	9
3.1.3 Kognitive Faktoren	10
3.1.4 Motivationale Faktoren.....	10
3.1.5 Linguistische Faktoren.....	11
3.1.6 Lernerfahrungsbezogene Faktoren... ..	12
3.1.7 Gruppensituationsfaktoren.....	13
3.1.8 Lernerexterne Faktoren.....	14
3.2 Grundbegriffe kontrastiver phonologisch-phonetischer Analysen	16
3.2.1 Kontrastivhypothese	16
3.2.2 Interferenz und Transfer	17
3.2.3 Fehler und Fehleranalyse	19
4. Analytischer Teil: Kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Deutsch – BP	21
4.1 Zur Kontrastivität der Segmentalia des Deutschen und des BP	21
4.1.1 Zur Kontrastivität der Vokale	22
4.1.1.1 Vokalquantität.....	22
4.1.1.2 Die labialen Vorderzungenvokale	23
4.1.1.3 Vokaloralität	25
4.1.2 Zur Kontrastivität der Konsonanten	26
4.1.2.1 Die Stimmensätze des Deutschen.....	26
4.1.2.2 Die Velare des Deutschen.....	29
4.1.2.3 Die Palatale des Deutschen.....	32
4.1.2.4 Die Affrikaten des Deutschen.....	33
4.1.2.5 Die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP.....	38
4.1.2.6 Die auslautenden Plosive des Deutschen.....	39
4.1.2.7 Die Affrizierung des BP	44
4.1.2.8 Die Vokalisierung [ʊ] des BP	46
4.1.2.9 Die Palatale des BP.....	48
4.1.2.10 Anlautendes [s] im BP	51
4.2 Fehlerprognosen	54

5. Empirischer Teil	56
5.1 Vorbereitung und Prozedere der Datenerhebung	56
5.1.1 Mündliche A1.1-Prüfungen	56
5.1.2 Fragebögen... ..	59
5.2 Kontrastive phonetische Interferenzanalyse	64
5.2.1 Vokale	65
5.2.1.1 Vokalquantität	65
5.2.1.2 Die labialen Vorderzungenvokale	70
5.2.1.3 Vokalloralität	72
5.2.2 Konsonanten.....	75
5.2.2.1 Die Stimmeinsätze des Deutschen.....	75
5.2.2.2 Die Velare des Deutschen.....	76
5.2.2.3 Die Palatale des Deutschen	79
5.2.2.4 Die Affrikaten des Deutschen	82
5.2.2.5 Die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP	84
5.2.2.6 Die auslautenden Plosive des Deutschen.....	86
5.2.2.7 Die Affrizierung des BP	86
5.2.2.8 Die Vokalisierung [ʊ] des BP	86
5.2.2.9 Die Palatale des BP	88
5.2.2.10 Anlautendes [s] im BP	89
5.3 Darstellung der Ergebnisse.....	91
6. Didaktischer Teil: Adaption phonetischer Übungen für brasilianische DaF-Lernende unter Berücksichtigung von Zielgruppen- und Lernendenspezifik	96
6.1 Methodisch-didaktische Implikationen aus empirischen Analyseergebnissen	96
6.1.1 Implikationen aus Fragebogenergebnissen.....	97
6.1.1 Implikationen aus Ergebnissen der Interferenzanalyse	105
6.2 Anforderungen an phonet. Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner.....	108
6.2.1 Verknüpfung von Phonetik und Orthographie.....	108
6.2.2 Verknüpfung von Phonetik und regionaler Varietät	111
7. Fazit und Ausblick.....	114
8. Literaturverzeichnis.....	116

Abkürzungsverzeichnis

AS	Ausgangssprache
BP	Brasilianisches Portugiesisch
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EP	Europäisches Portugiesisch
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
HZV	Hinterzungenvokale
UE	Unterrichtseinheit
VZV	Vorderzungenvokale
ZS	Zielsprache

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Phonetische Normabweichungen: lange Vokale	66
Abb. 2:	Phonetische Normabweichungen: kurze Vokale	68
Abb. 3:	Phonetische Normabweichungen: Labiale Vorderzungenvokale	71
Abb. 4:	Phonetische Normabweichungen: Oralvokale	73
Abb. 5:	Phonetische Normabweichungen: Velar [a]	77
Abb. 6:	Phonetische Normabweichungen: Palatal [ç]	80
Abb.7:	Fehlerquotienten der einzelnen Ausspracheschwierigkeiten	93
Abb.8:	Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen: Vokale	94
Abb. 9:	Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen: Konsonanten	95

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Faktorenkomplexe und zugehörige zielgruppenspezifische Faktoren.....	15
Tab. 2:	Fehlerprognosen	55
Tab. 3:	Einordnung der Fragekomplexe des Fragebogens in Faktorenkomplexe...	60
Tab. 4:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokalquantität.....	66
Tab. 5:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Labiale Vorderzungenvokale	71
Tab. 6:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokaoralität	73
Tab. 7:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Velare	76
Tab. 8:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Palatale.....	79
Tab. 9:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Affrikaten des Deutschen	83
Tab. 10:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Frikative	85
Tab. 11:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokalisierung [ʊ] von [ɪ].....	87
Tab. 12:	Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Anlautendes [s] im BP	89
Tab. 13:	Bezug zur Fehlerprognose	93

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials an die Zielgruppe brasilianischer DaF-Lerner¹⁸. Im Folgenden wird zunächst eine kontextuelle Einbettung vorgenommen, sowie die Relevanz des Themas und die Zielstellung der Arbeit aufgezeigt (vgl. 1.1). Eine Darstellung des Erkenntnisinteresses anhand forschungsleitender Fragen sowie des entsprechenden Aufbaus der Arbeit erfolgt anschließend (vgl. 1.2).

1.1 Problemaufriss und Zielstellung

Phonetik und Ausspracheschulungen nehmen im DaF-Unterricht in Brasilien derzeit noch einen marginalen Stellenwert ein. Dies liegt zum einen in der geringen Anzahl brasilianischer Universitäten begründet, die eine systematische Verankerung des Bereichs Phonetik im Studienverlaufsplan für angehende Deutschlehrkräfte vorsehen. Schließlich stellt es ein schwieriges Unterfangen dar, etwas im Unterricht zu vermitteln, das nicht Teil der eigenen Ausbildung war. Neben dem mangelnden phonetischen Fachwissen seitens der DaF-Lehrkräfte in Brasilien, suggerieren in Brasilien verwendete DaF-Lehrwerke eher einen sekundären Charakter von Ausspracheübungen. Nicht nur bestehen wesentliche Defizite in quantitativer Unterrepräsentanz sowie eintöniger Übungsformen, die selten über reine Imitationsübungen hinausgehen. Ebenso wird Phonetik eher peripher und zumeist losgelöst von anderen Lerninhalten und Kompetenzbereichen behandelt. Dabei spielt Aussprachekompetenz zur Erlangung mündlicher Sprachkompetenz eine so fundamentale Rolle (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 137ff).

Doch abgesehen von den genannten methodisch-didaktischen Schwachstellen, wird der Ausrichtung von phonetischem Lehr- und Lernmaterial auf die Zielgruppe der brasilianischen DaF-Lernenden bislang wenig Rechnung getragen. Diese unzureichende Zielgruppenorientierung betont die in Brasilien lebende Professorin sowie Lehrende für Deutsch als Fremdsprache Ruth Bohunovsky in ihrem Werk *Ensinar Alemão no Brasil* (Deutsch in Brasilien unterrichten). So führt sie exemplarisch einen Auszug aus dem Klappentext des in Brasilien häufig verwendeten Lehrwerks *studio d* an, welcher eine starke Abstrahierung der Zielgruppe vornimmt, und damit eine wenig

¹⁸ Die Verwendung des generischen Maskulinums, welches männliche und weibliche Personen einschließt, dient in dieser Arbeit ausschließlich der besseren Lesbarkeit.

zielgruppenorientierte Ausrichtung suggeriert: „*studio d* richtet sich an Erwachsene ohne Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen.“ Ähnlich pauschalisiert *Schritte international* seine Zielgruppe, wobei das Zielpublikum bezüglich des Alters noch mehr ausgeweitet wird: „[...] Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren in allen Grundstufenkursen (A1 bis B1) weltweit“. Unkommentiert bleibt in beiden Fällen, ob Deutschkenntnisse etwa für Studium, Beruf, Freizeit oder Reisen benötigt werden, was dem Lehrwerk zumindest bestimmte Rahmen hinsichtlich Themen und Registern vorgeben könnte.

Bohunovsky verleiht der Anpassung von Lehrwerken an eine differenzierte Zielgruppe im brasilianischen DaF-Kontext Nachdruck. Unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Aspekte können neben Landeskunde und Grammatik ebenso Phonetik und Ausspracheschulungen an die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden angepasst werden. Da die L1 der Lernenden die Hauptursache für phonetische Normabweichungen in der Zielsprache konstituiert (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25), wird in der vorliegenden Arbeit der Ausgangssprachenspezifik neben anderweitigen Faktoren besondere Aufmerksamkeit zuteil. Auf wissenschaftlicher Basis und anhand analytischer sowie empirischer Methoden werden die genauen Ausspracheschwierigkeiten systematisch ermittelt. Außerdem wird ein Versuch unternommen, weitere zielgruppenspezifische Faktoren anhand einer empirischen Erhebung zu eruieren. Auf Basis der Ergebnisse werden schließlich methodisch-didaktische Implikationen in Form von Hinweisen und Vorschlägen für eine Adaption von Ausspracheschulungen an die Zielgruppe brasilianischer DaF-Lerner unterbreitet. Die Hinweise und Vorschläge sollen dabei keine Elaborierung und Anpassung konkret von Lehrbuchübungen fokussieren. Aus wirtschaftlichen bzw. finanziellen Gründen stellt es ein eher schwieriges Unterfangen dar, DaF-Lehrbücher nur für brasilianische Lerner zu produzieren und in Umlauf zu bringen. Daher eignen sich die didaktisch-methodischen Implikationen und Anregungen eher für z.B. Zusatzmaterial, Lernbroschüren oder Lehrerhandreichungen.

1.2 Forschungsleitende Fragen und Aufbau der Arbeit

Im Sinne der in Punkt 1.1 erläuterten Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ergeben sich folgende forschungsleitende Fragen:

- 1. Welche Lernerbedürfnisse hinsichtlich Ausgangssprache und anderweitiger zielgruppenspezifischer Faktoren lassen sich zwecks einer Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials für brasilianische DaF-Lernende eruieren?*
- 2. Wie lassen sich die eruierten Faktoren methodisch-didaktisch auf die Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials für brasilianische DaF-Lernende applizieren?*

Der Prozess hin zur Beantwortung der zwei forschungsleitenden Fragen spiegelt sich in den einzelnen Kapiteln wider, die das Grundgerüst dieser Arbeit konstituieren. Sie bauen jeweils aufeinander auf und beziehen sich aufeinander, können jedoch durchaus separat als in sich kohärente Komplexe nachvollzogen werden. Die Struktur der Arbeit gestaltet sich wie folgt:

Nachdem eine Einbettung von DaF und speziell der Phonetik in den brasilianischen Kontext erfolgt ist (vgl. Kapitel 2), gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen (vgl. Kapitel 3), einen analytischen (vgl. Kapitel 4), einen empirischen (vgl. Kapitel 5) und einen didaktischen Teil (vgl. Kapitel 6). Diese Sequenz stellt den Lösungsweg ausgehend von wissenschaftlichen Kenntnissen zur Schaffung des theoretischen Bezugsrahmens, über analytische sowie empirische Methoden, bis hin zur methodisch-didaktischen Applizierung der Ergebnisse dar. In einem Fazit (vgl. Kapitel 7) wird eine Reflexion der Ergebnisse vorgenommen, sowie ein Ausblick auf weiterführende Arbeiten gegeben.

Zunächst beleuchtet Kapitel 2 die Situation des Deutschen (vgl. 2.1) sowie konkret den Stellenwert der Phonetik in der Ausbildung angehender DaF-Lehrkräfte in Brasilien (vgl. 2.2). Anhand curricularer und struktureller Gegebenheiten werden Rückschlüsse auf die Präsenz und Relevanz des Bereichs Phonetik im Kontext Deutsch als Fremdsprache in Brasilien gezogen.

Im theoriebasierten 3. Kapitel werden die einzelnen zielgruppen- und lernendenspezifischen Faktoren, auf die die Folgekapitel referieren, mit Blick auf Phonetik in systematischer Weise definiert (vgl. 3.1). Zur gezielten Berücksichtigung des elementaren Faktors der Ausgangssprachenspezifik stehen im Anschluss Definitionen

grundlegender Termini als Fundament für die kontrastiven phonetischen Betrachtungen des Sprachenpaares Deutsch – BP im Vordergrund (vgl. 3.2).

Das 4. Kapitel sieht eine kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Deutsch – BP vor. Demnach wird die Kontrastivität der Segmentalia des Deutschen und des BP untersucht (vgl. 4.1). Die Ebene der Suprasegmentalia kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung finden. Sowohl die vokalischen (vgl. 4.1.1) als auch die konsonantischen (vgl. 4.1.2) Phoneminventare des Deutschen und des BP werden einer vergleichenden Betrachtung unterzogen. Der analytische Teil umfasst abschließend ein Resümee von Fehlerprognosen (vgl. 4.2) auf Basis potentieller Ausspracheschwierigkeiten als Orientierungsgrundlage für die empirische Interferenzanalyse im fünften Kapitel.

Das 5. Kapitel konstituiert den empirischen Teil der Arbeit. Zunächst wird die Vorbereitung für die Datenerhebung sowie das Prozedere der Datenerhebung selbst dargelegt (vgl. 5.1). Im Anschluss erfolgt die kontrastive phonetische Interferenzanalyse (vgl. 5.2) unter Heranziehung triangulatorischer Verfahren qualitativer und quantitativer Natur. Erneut werden zuerst Vokale (vgl. 5.2.1) und nachfolgend Konsonanten (vgl. 5.2.2) betrachtet. Der abschließende Punkt beinhaltet eine zusammenfassende Darstellung sämtlicher empirischer Analyseergebnisse im Hinblick auf eruierte zielgruppenspezifische Faktoren (vgl. 5.3). Die Datenauswertung im Sinne einer methodisch-didaktisch orientierten Interpretation der Analyseergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses erfolgt im 6. didaktischen Teil der Arbeit.

Das 6. didaktische Kapitel fußt primär auf den Ausführungen des fünften Teils. Als erstes werden auf Basis der empirischen Analyseergebnisse methodisch-didaktische Implikationen für eine Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials an die Bedürfnisse brasilianischer DaF-Lerner dargelegt (vgl. 6.1). Im Anschluss werden sowohl aus Punkt 6.1 als auch den bisherigen Kapiteln prinzipielle Anforderungen an phonetisches Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner deduziert sowie exemplarisch illustriert.

Das 7. und letzte Kapitel diskutiert die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses. Darüber hinaus werden Vorschläge für weiterführende Arbeiten unterbreitet, die das Potenzial der Zielgruppenorientierung im Bereich der Phonetik des Deutschen als Fremdsprache in Brasilien weiter ausschöpfen, und somit Ausspracheschulungen in Zukunft noch effizienter gestalten können.

Die vorliegende Arbeit richtet sich zum einen an angehende sowie tätige DaF-Lehrkräfte in Brasilien. Sie soll Impulse für einen zielgruppenorientierten Unterricht anhand phonetischen Lehr- und Lernmaterials liefern, und gleichzeitig für die Relevanz der Interaktion von Theorie und Praxis sensibilisieren. Ebendieser Dialog nämlich ermöglicht erst die wissenschaftlich-systematische Auseinandersetzung mit lernerspezifischen Faktoren, welche mittels methodisch-didaktischer Hinweise und Vorschläge auf praxisrelevante Materialien transferiert werden können. Zum anderen richtet sich die Arbeit an Wissenschaftler im Bereich DaF, deren Forschungsinteresse auf Phonetik und Ausspracheschulungen, Zielgruppen- und Lernendenspezifik und / oder der zielgruppenorientierten Entwicklung von didaktischem Material liegt. Die Arbeit liefert Anregungen für weiterführende Forschungen in verschiedenen sprachlichen sowie auch kulturellen Kontexten, die zielgruppenorientierte Ausspracheübungen weiter optimieren können.

2. DaF und Phonetik im brasilianischen Kontext

In diesem Kapitel geht es um eine kontextuelle Einbettung der deutschen Sprache in Brasilien sowie speziell der Phonetik in den DaF-Kontext. Zunächst wird die auf die Situation des Deutschen als Fremdsprache sowie die Sonderstellung Südbrasilien eingegangen (vgl. 2.1). Daraufhin verengt sich der Fokus auf den Stellenwert der Phonetik in der akademischen Ausbildung angehender DaF-Lehrkräfte (vgl. 2.2).

2.1 Situation des Deutschen in Brasilien

Dem Deutschen als Fremdsprache in Brasilien liegt ein äußerst mannigfaltiger Charakter zugrunde. In einem derart großen und multikulturellen Land überrascht es nicht, dass sich die Faktoren, die das Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen, aus verschiedenen komplexen Ebenen zusammensetzen (vgl. Pupp Spinassé 2011: 31). Nicht nur rein linguistische, sondern ebenso affektive und speziell verwandtschaftliche Faktoren spielen im Diskurs um die deutsche Sprache in Brasilien eine bedeutende Rolle (vgl. ebd.). So zeigt Bohunovsky (2011) neben akademischen und professionellen Beweggründen brasilianischer DaF-Lerner auch familiäre Motive im Hinblick auf deutsche, österreichische oder schweizerische Abstammung auf (vgl. Bohunovsky 2011: 84). Letzteres fällt insbesondere für die Região Sul (Südliche Region) ins Gewicht. Die nach demoskopischen Schätzungen 5% deutschsprachiger Aszendenz der Gesamtbevölkerung Brasiliens leben zentriert im Süden des Landes, sprich den drei Bundestaaten Paraná, Santa Catarina und Rio Grande do Sul (vgl. Langer 2010: 9; Soethe 2010: 1625). Von insgesamt 90.426 DaF-Lernern in Brasilien konzentrieren sich circa 47% in Südbrasilien. Zum Vergleich machen Deutschlerner in der Nordostregion lediglich 3,8% der Bevölkerung aus (vgl. Soethe 2010: 1624).

Pupp Spinassé (2011) spricht besonders für ländliche Gegenden im Süden des Landes von zahlreichen Nachfahren deutschsprachiger Familien, die in ihrem Alltag Varietäten und Varianten des Deutschen verwenden, die von Dialekten der Immigranten abgeleitet und schließlich vom Sprachkontakt mit dem BP beeinflusst wurden (vgl. Pupp Spinassé 2011: 32). Wird das Deutsche trotz deutschsprachiger Abstammung nicht mehr beherrscht, „[besteht] vielfach der Wunsch, die Sprache der Eltern oder (Ur-) Großeltern [...] wieder erlernen zu wollen, wobei oftmals noch verwandtschaftliche Kontakte in die deutschsprachigen Länder eine Rolle spielen“ (Langer 2010: 9). Gemäß dieser motivational bedingten Bedürfnissen vieler brasilianischer Lerner plädiert Langer (2010) für die Integration aktiven mündlichen Spracherwerbs im DaF-Unterricht in

unmittelbarem Zusammenhang mit notwendigen phonetischen Lerninhalten (vgl. Langer 2010: 9), was die Relevanz für diese Arbeit konkret im Kontext (Süd-)Brasiliens hervorhebt.

2.2 Stellenwert der Phonetik in akademischer Ausbildung DaF-Lehrender

Jorge José de Oliveira und Katja Reinecke (2011) betonen in ihrem Beitrag zum Umgang mit Phonetik im Klassenraum die Bedeutsamkeit von theoretischem Wissen seitens angehender DaF-Lehrkräfte in Brasilien mit dem Ziel der Übertragung auf die Unterrichtspraxis (vgl. de Oliveira / Reinecke 2011: 126). Demnach umfasst eine kompetente Arbeit mit Phonetik sowohl das Kennen von Lernerschwierigkeiten, als auch das Verstehen der Problemursachen sowie das Ergreifen entsprechender Maßnahmen zur Behebung von Schwachstellen (vgl. ebd.). Jedoch beläuft sich die Anzahl der brasilianischen Universitäten, deren Curriculum die systematische Behandlung phonetischer Aspekte im Kontext DaF überhaupt behandelt, auf einige wenige. Hinzu kommt, dass bei der Thematisierung phonetischer Schwerpunkte häufig nicht die Lehrperspektive einbezogen wird, sondern die angehenden Lehrkräfte meist in der Position selbst Lernender bleiben (vgl. ebd.: 125). Folglich fühlen sich die Lehrenden oft „eingeschüchtert und entmutigt“, Aussprache im DaF-Unterricht tiefergehend selbst zu unterrichten (vgl. ebd.).

Rosvitha Friesen Blume (2011) bestärkt die Problematik, indem sie grundlegende strukturelle Defizite hinsichtlich der Studiengänge *Letras Estrangeiras* in Brasilien anspricht. So kritisiert sie konkrete universitäre Strukturen, die die Aufnahme des Studiums ohne Vorkenntnisse der Zielsprache, die später gelehrt werden soll, ermöglicht (vgl. Friesen Blume 2011: 54; Saringen 2008: 1447). Beginnen die meisten Studierenden ihre *Licenciatura* ohne Sprachkenntnisse, müssen diese erst während der ersten Jahre aus der Lernerperspektive erlernt werden, bevor sie aus Lehrendenposition weitervermittelt werden. Das größte Defizit besteht somit im Fehlen der professionellen Perspektive während des Studiums.

3. Theoretischer Teil:

Phonetikorientierte Zielgruppen- und Lernendenspezifik

Das folgende Kapitel konstituiert die theoretisch-wissenschaftliche Fundierung für den analytischen (vgl. Kapitel 4), den empirischen (vgl. Kapitel 5) sowie den didaktischen Teil (vgl. Kapitel 6). Zunächst wird auf das Konzept der Zielgruppenspezifik sowie diesem Konzept inhärente Faktoren bezüglich Phonetik und Ausspracheschulung eingegangen (vgl. 3.1). Anschließend werden terminologische Grundlagen mit Blick auf kontrastive phonetische Untersuchungen geklärt (vgl. 3.2).

Auf den brasilianischen Kontext wird in diesem theoretischen Teil lediglich partiell referiert. Sind die beschriebenen Konzepte auf keinen spezifischen Kontext zugeschnitten, sollen sie eher als universell applizierbarer Grundriss entsprechend der jeweiligen Zielgruppe(n) verstanden werden.

3.1 Zielgruppen- und Lernendenspezifik

Aussprachschulungen sollten an die Zielgruppe mit ihren spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen angepasst werden (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25). Eine anfängliche Bestandsaufnahme gruppenspezifischer Charakteristika kann die realistische Bestimmung von Zielen und Teilzielen sowie geeigneter methodisch-didaktischer Herangehensweisen im Unterricht maßgeblich erleichtern (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird das Verhältnis von Aufwand und Nutzen optimiert (vgl. ebd.). Welche Faktoren im einzelnen zu berücksichtigen sind, wird nachstehend erläutert.

Im Sinne einer systematischen Herangehensweise schlägt die Autorin eine Kategorisierung in verschiedene Faktorenkomplexe in Anlehnung an Hufeisen und Gibson (2003) sowie Hirschfeld / Reinke (2016) vor. Je nach Teil- und Gesamtziel(en) der Ausspracheschulung können die Faktoren sowohl individuell auf einzelne Lerner als auch auf Lernergruppen angewendet werden

- Neurophysiologische Faktoren
- Emotionale Faktoren
- Kognitive Faktoren
- Motivationale Faktoren
- Linguistische Faktoren
- Lernerfahrungsbezogene Faktoren
- Gruppensituationsfaktoren
- Lernerexterne Faktoren

Die einzelnen Faktorenkomplexe lassen sich nicht gänzlich voneinander separiert, sondern teilweise ineinandergreifend betrachten. So können einzelne Faktoren aufgrund von Konvergenzen mit mehr als einer Kategorie auch verschiedenen Faktorenkomplexen zugeordnet werden.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die im Folgenden beschriebenen Faktoren nicht in ihrer quantitativen und qualitativen Absolutheit im Unterricht berücksichtigen lassen. Dennoch sollen sie reflexionsanregend dazu dienen, sich der Komplexität der Faktoren hinsichtlich der Adaption von Unterricht sowie Lehr- und Lernmaterial an eine Zielgruppe bewusstzuwerden, und sie partiell je nach individuell gesetzten Gesamt- und Teillernzielen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Im gesamten Punkt 3.1 wird u.a. Bezug auf Hirschfeld / Reinke (2016) sowie Hufeisen / Gibson (2003) genommen.

3.1.1 Neurophysiologische Faktoren

Zum neurophysiologischen Faktorenkomplex gehören relativ statische biologische und entwicklungsgemäße Lernereigenschaften, die in aller Regel unter geringem Zeitaufwand sowie unter objektivem statt subjektiv-interpretativem Aspekt erhoben werden können. Zum einen ist das *Alter* zu nennen, welches Unterrichtsinhalte sowie didaktisch-methodische Herangehensweisen maßgeblich determiniert¹⁹. So impliziert der FSU mit Vorschulkindern deutlich differente Herangehensweisen als es bei jugendlichen oder erwachsenen Lernern der Fall ist (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25). Ein weiterer neurophysiologischer Faktor stellt das *grundsätzliche Hörvermögen* dar (vgl. ebd.). Schwerhörigkeit Fremdsprachenlernender beispielweise verlangt insbesondere bei Hör- und Sprechtraining adäquate Übungstypologien. Ein weiterer einzukalkulierender Aspekt stellt die *Fähigkeit zur Identifizierung und Differenzierung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Merkmale* dar (vgl. ebd.). Nicht zuletzt sind die *motorischen (artikulatorischen) Fertigkeiten* der Lerner im Sinne zielgruppenorientierter Ausspracheschulungen stets zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

3.1.2 Emotionale Faktoren

Der emotionale Faktorenkomplex umfasst affektive Umstände, die weitestgehend nicht objektiv messbar sind, sondern von der Lehrkraft implizit zu eruieren und interpretieren

¹⁹ Für weitere Ausführungen siehe dazu auch: Grotjahn / Schlak / Berndt 2010.

sind. Hierunter zählt zum einen der Faktor der *Motivation* und *Leistungsbereitschaft zur Verbesserung der eigenen Aussprachekompetenz*, welcher mit vielschichtigen Beweggründen zusammenhängen kann, wie beispielsweise einer besonders positiven oder negativen Einstellung zum Klang der Zielsprache (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 26). Weiterhin spielt der Faktor *Identität* eine maßgebliche Rolle: Hegt ein Lerner eine starke affektive Bindung zu seiner Muttersprache und damit interagierenden Aspekten (z.B. Kultur, Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, Nationalstolz etc.), so liegt es nahe, dass sein „fremder Akzent“ eine identitätsstiftende Komponente darstellt, die er gern bewahren, statt im Sinne einer akzentfreien Aussprache verlieren möchte. Weiterhin kann die Reflexion von *Sprechangst* und *-hemmungen* bei der Konzeptionierung und Applizierung von Ausspracheübungen ins Gewicht fallen. Häufig existieren zudem Interdependenzen zwischen Sprechangst und einem besonders großen *Hang zum Perfektionismus*.

3.1.3 Kognitive Faktoren

Die kognitive Ebene beinhaltet zum einen bewusstseinsbezogene Faktoren. So korreliert *language awarness* sowie konkret die *Sensibilität für formale sprachliche Merkmale* eng mit der Offenheit und Akzeptanz gegenüber metalinguistischen Informationen bzw. speziell phonetischen-phonologischen Erläuterungen. *Lernbewusstheit*, sprich das Wissen um Lernstrategien sowie den eigenen Lerntyp, determiniert die Art und Weise der Implementierung, Erläuterung und Applizierung verschiedener methodisch-strategischer Ansätze in Ausspracheschulungen im FSU. Auch *individuelle Gedächtnisleistungen* bzw. *Merkfähigkeiten* der Kursteilnehmer sollten von der Lehrkraft bei Ausspracheschulungen zur Prävention von Überforderung oder Unterforderung nicht unbeachtet bleiben. Zu guter Letzt ist *Musikalität* als Hyperonym für höranalytische Fähigkeiten oder eine besonders ausgeprägte Sensibilität für musikalische Stimmungen seitens der Lernenden einzubeziehen, da sich Musikalität positiv auf den Phonetikerwerb auswirken kann (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 27)²⁰.

3.1.4 Motivationale Faktoren

Die motivationalen Faktoren referieren in erster Linie auf die *Lernziele*, die der Lerner mit dem Erwerb der Zielsprache verfolgt. In diesem Zusammenhang sollten insbesondere die *kommunikativen Aufgaben* berücksichtigt werden, die der Lerner später mit seinen

²⁰ Für weitere Ausführungen siehe dazu auch: Kroemer 2002; Morgret 2015a und 2015b.

Sprachkenntnissen ausführen möchte, sowie die Bedeutung, die Aussprache in ebendiesen Aufgaben einnimmt. Orientieren sich seine Ziele eher an Aufgaben der mündlichen Produktion und Rezeption zur Kommunikation mit deutschsprachigen Verwandten oder Freunden, nimmt Aussprachetraining einen größeren Stellenwert ein, als es beispielsweise bei einem DaF-Philosophiestudenten der Fall wäre, der vorrangig die Rezeption philosophischer Texte in Originalsprache anstrebt. Gemäß anvisierter Ziele und kommunikativer Aufgaben der Lernenden, sollte sich der Stellenwert mündlicher Kommunikation generell sowie speziell in Hör- und Aussprachetraining widerspiegeln.

3.1.5 Linguistische Faktoren

Die linguistische Ebene beinhaltet sowohl ausgangs- als auch zielsprachliche Faktoren.

Die Einbeziehung der *Ausgangssprache* referiert auf die *Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich ihrer L1*. Die Heranziehung der Ausgangssprache unter kontrastivem Aspekt mit der Zielsprache kann die Lernenden für Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit Blick auf phonologische und phonetische Strukturen und Merkmale sensibilisieren, und damit einen fundierten Beitrag zum FSU leisten (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 87f). Weiterhin können Unterrichtsmethoden sowie Lehr- und Lernmaterial, welche auf kontrastiven phonologischen und phonetischen Analysen fußen, die Schwerpunktsetzung sowie Identifizierung von Fehlerursachen erleichtern (vgl. ebd.). Dezierte Fehlerkorrekturen unter Einbeziehung der L1 erweisen sich nicht nur als zeitökonomisch und effizient, sondern auch als systematisch fehlerpräventiv (vgl. ebd.).

Allerdings müssen bei Sprachvergleichen zur Implementierung in Ausspracheübungen stets auch Probleme einkalkuliert werden. Für bestimmte Sprachen existieren beispielsweise (noch) keine(n) definierte(n) Aussprachestandards oder entsprechende Untersuchungen der Phonemsysteme, an denen sich orientiert werden könnte (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 90). Selbst wenn es für manche Sprachen zwar phonetische und phonologische Darstellungen und Erläuterungen gibt, fußen sie oftmals auf differenten, widersprüchlichen oder inkonsequenten fachlichen sowie forschungsmethodischen Richtlinien (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 90). Zudem stellt eine vergleichende Betrachtung phonetischer und phonologischer Strukturen zur Anwendung auf Ausspracheschulungen aufgrund verschiedener Transkriptionskonventionen oder unterschiedlich definierter Termini oft ein erschwertes Unterfangen dar (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 90).

Doch Interferenzfehler implizieren nicht nur normabweichende Übertragungen von der Mutter- auf die Zielsprache, sondern auch *früher gelernter Fremdsprachen* auf die Zielsprache (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25). Bringt ein Lerner Fremdsprachenkenntnisse mit, so verfügt er meist bereits über ein expandiertes Inventar rezipierbarer, gespeicherter und abrufbarer phonetischer und phonologischer Strukturen und Merkmale, sowie feinmotorischer Sprechbewegungsabläufe (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 28). Sammeln Lernende bereits Fremdsprachenerwerbserfahrungen, bringen sie wahrscheinlich bereits Kenntnisse über Phonetik der jeweiligen Fremdsprache und/ oder sogar der eigenen L1 mit, da die Auseinandersetzung mit phonetischen Merkmalen oftmals in den Fremdsprachenerwerbsprozess implizit oder explizit integriert ist (vgl. ebd.). Der Einfluss früher gelernter Fremdsprachen bestimmt also, inwiefern diese Erfahrungen im FSU sowie in Lehr- und Lernmaterialien nutzbar gemacht werden können, bzw. inwiefern an Vorwissen angeknüpft werden kann²¹.

Neben den zahlreichen gewinnbringenden Aspekten fremdsprachlicher Vorkenntnisse sollte jedoch ebenso reflektiert werden, dass die Unterscheidung der wachsenden Anzahl zu erwerbender Distributions- und Kombinationsregeln stetig an Komplexität gewinnt, und der Lerner die zunehmende Fülle an phonetischem Wissen stets systematisch und adäquat speichern und reproduzieren muss (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 28). Außerdem sollten im FSU sowie hinsichtlich Lehr- und Lernmaterial damit gerechnet werden, dass Schriftinterferenzen, sprich normabweichende Übertragungen von Phonem-Graphem-Korrespondenzen früher gelernter Fremdsprachen auf die Zielsprache erfolgen (vgl. ebd.). Ebenso können sprechmotorische Automatismen in Form „falscher Freunde“ zielsprachliche Phonetik negativ beeinflussen (ebd.). Derartige negative Auswirkungen auf die ZS dürfen bei Ausspracheschulungen folglich nicht unbeachtet bleiben. Neben den genannten Faktoren kann das Alter ebenso eine beeinflussende Komponente darstellen, da das vorangeschrittene Alter des Erwerbs einer L3, L4 etc. gegenüber dem Alter während des Erwerbs der L2 bzw. der jeweils vorher gelernten Sprache einen negativen Einfluss haben kann (ebd.).

3.1.6 Lernerfahrungsbezogene Faktoren

Hinsichtlich der lernerfahrungsbezogenen Faktoren fällt zunächst die Einbeziehung der gewohnten *Lerntraditionen* bei der zielgruppenorientierten Adaption von

²¹ Beispielsweise hat sich die Abkürzung „DaFnE“ (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) in der Sprachlehr- und -lernforschung bereits etabliert (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 28).

Ausspracheschulungen ins Gewicht (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25). Dies kann sich beispielsweise auf die Auseinandersetzung mit der Frage beziehen, ob und inwiefern die Lernenden an Aussprachekorrekturen gewöhnt sind, oder auch ob sie eher mit Individual- oder Gruppenübungen beim Aussprachetraining vertraut sind (vgl. ebd.). Weiterhin sind *strategiebezogene Erfahrungen* ebenso in zielgruppenorientierte Konzeptionierung von Unterricht oder Lehr- und Lernmaterial einzukalkulieren. Fremdsprachenlernerfahrene Menschen bringen in den meisten Fällen bestimmte Strategien mit, die sie sich beim Phonetikerwerb früher gelernter Fremdsprachen zunutze gemacht haben. An diese Strategien sollte beim Ausspracheerwerb der jeweiligen Zielsprache angeknüpft werden, um eine zeitoptimierende sowie den Lernerfahrungen angemessene Ausspracheschulung zu sichern (vgl. ebd.: 28). Erwarb ein Lerner beispielsweise bestimmte phonetische Realisierungen in erster Linie auf visueller Basis anhand entsprechender Buchstaben, kann sich für einen anderen Lerner der Fokus auf die an der Lautbildung beteiligten Artikulatoren als effiziente Strategie zum Ausspracheerwerb erweisen. Persönliche Präferenzen hinsichtlich bestimmter Strategien stehen oft in Korrelation mit dem individuellen *Lerntyp*. Während manchen Lernern das induktivorientierte Auswendiglernen von Regeln und deren Anwendung auf verschiedene Beispiele leichter fällt, ziehen andere Lerner die Deduktion von Regularitäten auf Basis exemplarischer Strukturen vor. Die jeweiligen strategiebezogenen Erfahrungen können im FSU im Sinne einer Konsolidierung und Weiterentwicklung der strategischen Kompetenz berücksichtigt werden.

3.1.7 Gruppensituationsfaktoren

Die gruppenspezifische Ebene umfasst Faktoren, die sich einerseits auf institutionell-pragmatische Gegebenheiten wie *Räumlichkeiten*, *mediale Ausstattung* oder *Gruppengröße* beziehen. In verhältnismäßig weiträumiger Klassenraumsituation mit einer Großgruppe beispielsweise könnten sich Individualübungen neben zeitökonomischer Ineffizienz allein aus akustischen Gründen als wenig adäquat erweisen. Des Weiteren sollten Ausspracheübungen an den *Lernstand bzw. die Sprachniveaustufe* angepasst werden, da sich die Anforderungen an Anfängerkurse von denen für Lernende der Mittelstufe oder Fortgeschrittene stark unterscheiden. So enthalten vermeintlich universell einsetzbare Phonetikübungen oft Lexeme, die die Lernenden auf ihrer jeweiligen Sprachniveaustufe schlichtweg noch nicht kennen. Folglich können unbekannte Wörter oder Phrasen neben artikulatorischen Herausforderungen

Demotivation und Frust über unbekannte Wörter oder Phrasen evozieren, und sich damit kontraproduktiv auf den Phonetikerwerb auswirken. Weiterhin wurde zwar bereits thematisiert, dass der Faktor Ausgangssprache unter dem Aspekt der Kontrastivität in Ausspracheübungen einbezogen werden sollte. Vor dem Hintergrund der Gruppensituation sollte jedoch zwingend in Betracht gezogen werden, inwiefern der Kurs *Homogenität bzw. Heterogenität bezüglich der Ausgangssprache und früher gelernter Fremdsprachen* aufweist. Gestaltet sich der Kurs hinsichtlich der L1 homogen, kann der Vergleich der L1 mit der L2 ohnehin für alle zugänglich gemacht werden. Findet der Unterricht mit einer erstsprachlich stark heterogenen Gruppe statt, muss auf anderweitige Strategien zurückgegriffen werden. Nicht zuletzt sollte in Bezug auf die Gruppensituation die *Atmosphäre* in der Gruppe sowie das *Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden* berücksichtigt werden²².

3.1.8 Lernerexterne Faktoren

Unter lernerexterne Faktoren werden jene Bedingungen gefasst, die außerhalb des Klassenraums liegen, und auf die der Lernende oftmals wenig bis keinen Einfluss ausüben kann, da er ihnen zumeist im Alltag schlichtweg ausgesetzt ist. Hierzu gehören die *Lernumwelt(en)* und die *Art und der Umfang des Inputs*. Damit sind sowohl regionale und kulturelle, als auch politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Kontext gemeint, in denen sich der Lernende während des Sprachlernprozesses befindet. Weiterhin sollten *Kommunikationsgewohnheiten* im Alltag bzw. dem Lernumfeld berücksichtigt werden. Bei der zielgruppenspezifischen Adaption von Ausspracheschulungen muss bedacht werden, welche Konnotation mündliche Kommunikation generell sowie im bisher erfahrenen Unterricht hatte, und wie mit Normabweichungen umgegangen wurde. Außerdem ist einzukalkulieren, ob Sprechen vor Publikum im bisherigen Lernumfeld eher ein lustbetontes oder angstbesetztes Thema darstellte, und inwiefern formaler Korrektheit der Äußerungen Relevanz beigemessen wurde bzw. wird.

²² Herrscht beispielsweise gesellschaftspolitisch bedingt ein stark von Hierarchien geprägtes Verhältnis vor, so stellt sich eine weniger partizipatorische als instruierende Rolle der Lehrkraft vermutlich als angemessen heraus.

Die erläuterten Faktoren werden abschließend zusammengefasst:

Neurophysiologische Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alter</i> • <i>grundsätzliche Hörvermögen</i> • <i>Fähigkeit zur Identifizierung und Differenzierung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Merkmale</i> • <i>motorischen (artikulatorischen) Fertigkeiten</i>
Emotionale Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivation</i> • <i>Leistungsbereitschaft zur Verbesserung der eigenen Aussprachekompetenz</i> • <i>Identität</i> • <i>Sprechangst und -hemmungen</i> • <i>Hang zum Perfektionismus</i>
Kognitive Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sensibilität für formale sprachliche Merkmale</i> • <i>Lernbewusstheit</i> • <i>individuelle Gedächtnisleistungen bzw. Merkfähigkeiten</i> • <i>Musikalität</i>
Motivationale Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lernziele</i> • <i>kommunikativen Aufgaben</i>
Linguistische Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ausgangssprache/ Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich ihrer LI</i> • <i>früher gelernter Fremdsprachen</i>
Lernerfahrungsbezogene Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lerntraditionen</i> • <i>strategiebezogene Erfahrungen</i> • <i>Lerntyp</i>
Gruppensituationsfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Räumlichkeiten</i> • <i>mediale Ausstattung</i> • <i>Gruppengröße</i> • <i>Homogenität bzw. Heterogenität bezüglich der Ausgangssprache und früher gelernter Fremdsprachen</i> • <i>Atmosphäre</i> • <i>Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden</i>
Lernerexterne Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lernumwelt(en)</i> • <i>Art und der Umfang des Inputs</i> • <i>Kommunikationsgewohnheiten</i>

Tabelle 1: Faktorenkomplexe und zugehörige zielgruppenspezifische Faktoren
 Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hufeisen und Gibson (2003); Hirschfeld / Reinke (2016)

3.2 Grundbegriffe kontrastiver phonologisch-phonetischen Analysen

In diesem Kapitel werden die Begriffe Kontrastivhypothese (vgl. 3.2.1), Interferenz und Transfer (vgl. 3.2.2) sowie Fehler und Fehleranalyse (3.2.3) sowohl definiert, als auch unter Heranziehung verschiedener Standpunkte aus der Wissenschaft diskutiert.

3.2.1 Kontrastivhypothese

Das Konzept der Kontrastivität umfasst im Kontext der kontrastiven Linguistik das Identifizieren, Systematisieren sowie Konkretisieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen zwei oder mehreren Sprachen (vgl. Brdar-Szabo 2010: 518 ff.). Die Pioniere der Kontrastivhypothese Charles Fries (1945) und Robert Lado (1957) bereiteten erstmalig den Weg hin zu einer Fokussierung auf entsprechende Unterschiede und daraus resultierende Fehler, welche zuvor als kein „erforschenswertes Phänomen“ angesehen wurden (vgl. Pupp Spinassé 2005: 43). Der Ausgangspunkt dieser Hypothese alias Interferenzhypothese besteht in der Übereinstimmung von Fehlern, die in einer bestimmten Zielsprache von Sprechern derselben L1 gemacht werden (vgl. ebd.). Laut der Kontrastivhypothese bestehen fundamentale Unterschiede zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb: Während der L1-Erwerb die primäre Basis an sprachlichem Wissen konstituiert, greift der Lerner beim L2-Erwerb auf sein sprachliches Vorwissen seiner (oder mehrerer) Muttersprache(n) zurück. Die Interdependenz zwischen bereits vorhandenem sprachlichen Wissen und später erlernten Sprachen lässt sich wie folgt resümieren:

Die L1 beeinflusst bzw. den Erwerb einer weiteren Sprache dadurch, dass identische Elemente und Regeln in beiden Sprachen zu einem fehlerfreien und leichten Erlernen, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen zu Lernschwierigkeiten und zu Fehlern führen.

(Bausch / Kasper 1979 und Knapp / Knapp-Potthoff 1982, In: Pupp Spinassé 2005: 42)

Überträgt ein Lerner im Fall von Ähnlichkeit ausgangssprachliche auf zielsprachliche Strukturen, handelt es sich um ein positives Ergebnis, sprich einen „Transfer“. Stehen hingegen bestimmte Elemente und Regeln der L1 und L2 in Konkurrenz zueinander, und zieht der Lerner seine Ausgangssprache für eine Produktion in der Zielsprache dennoch heran, wird von einem „negativen Transfer“ oder auch einer „Interferenz“ gesprochen (vgl. 3.2.2). Steinmüller (2001) betrachtet den Transfer als einen integrierten Bestandteil des Spracherwerbsprozesses und argumentiert für eine garantierte Okkurrenz von Interferenzfehlern, da die Zielsprache entsprechend zuvor erworbener Sprachen modelliert wird (vgl. Steinmüller 2001: 12, In: Pupp Spinassé 2005: 42). Im Sinne einer

effizienten Vorgehensweise beim Spracherwerbsprozess wird gemäß der Hypothese dafür plädiert, entsprechende Unterschiede zum Vermeiden von Interferenzen hervorzuheben (vgl. Pupp Spinassé 2005: 42). Zu Beginn der 90er argumentierte Schloter (1992) sogar für eine regelrechte Fehlerprophylaxe im Sinne eines „Präventiv-Unterrichts“, welcher die Prognose sowie daraus resultierende Meidung sämtlicher Fehler impliziert (vgl. Schloter 1992: 8, in: Pupp Spinassé 2005: 42).

Jedoch bringen Bausch / Kasper (1979), Edmondson / House (1993) und Steinmüller (2001) zahlreiche Kritikpunkte hinsichtlich der Implikationen der Kontrastivhypothese für den Spracherwerbsprozess an: Nicht jeder Fehler resultiert zwangsläufig aus einem Transferprozess von der Ausgangs- in die Zielsprache, sondern kann u.a. Produkt von Übertragungen innerhalb der Zielsprache selbst sein (vgl. Pupp Spinassé 2005: 43). Des Weiteren liefert die Kontrastivhypothese keinerlei Erklärungen dafür, dass manche Lerner derselben L1 eben nicht die gleichen Fehler in einer bestimmten Fremdsprache machen. Außerdem treten durchaus frequente Normabweichungen auf, deren Ursache nicht anhand der L1 ausfindig gemacht werden kann (vgl. ebd.).

Pupp Spinassé plädiert daher explizit für die Einbeziehung anderweitiger Einflussfaktoren neben der Ausgangssprache im Sinne eines reflektierten und weitgefassten Umgangs mit Interferenzen:

Diese bis heute einflussreiche Hypothese ist etwas einseitig und andere Faktoren werden nicht berücksichtigt – wie Einstellungen, Motivation, Alter und soziokulturelle Aspekte sowie Lehrer, Lernmethode, Lehrmaterialien und weitere unterrichtliche Faktoren.

(Pupp Spinassé 2005: 43)

Jene Anforderung untermauert die Relevanz der Berücksichtigung vielschichtiger Faktoren, welche in Punkt 3.1 ausführlich systematisiert und beschrieben wurden. Trotz der unabdingbaren Einbeziehung komplexer zielgruppenspezifischer Faktoren, konstatieren Hirschfeld / Reinke (2016), dass „[...] die Ausgangssprache(n) der Lernenden [...] die Hauptursache für phonetische Interferenzen in der Zielsprache darstellen.“ (Hirschfeld / Reinke 2016: 25).

3.2.2 Interferenz und Transfer

Grundsätzlich wohnen dem Begriff der Interferenz innerhalb verschiedener Anwendungsbereiche drei Bedeutungen inne: Im Kontext vom Sprachwandel referiert „Interferenz“ nach Weinreich (1967) und Wandruszka (1979) auf den starken Kontakt sowie die abwechselnde und konkurrierende Ineinandermischung zweier

unterschiedlicher Sprachen (vgl. Pupp Spinassé 2005: 50). Weiterhin wird dieser Begriff in Zusammenhang mit der *Interlanguage*-Hypothese als komplexer vielfältiger Prozess hinsichtlich des Einflusses auf die Zielsprache bezeichnet (vgl. ebd.)²³. Die Kontrastivhypothese betreffend hingegen umfasst „Interferenz“ alias „negativer Transfer“ „[...] die durch die Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß [sic!] dieser Beeinflussung.“ (Juhász 1970: 646). Treten bestimmte Entitäten und Strukturen der L1 in wesentlicher Ähnlichkeiten in der L2 tatsächlich auf, so ist hingegen die Rede von positivem Transfer (vgl. ebd.; Juhász 1970: 649ff; Brdar-Szabó 2010: 519ff; Arabski 2006: 12ff).

Pupp Spinassé (2005) betont jedoch, dass der Interferenz- und Transferbegriff teilweise konkurrieren und die Grenzen verschwimmen (vgl. Pupp Spinassé 2005: 51). So führt sie an, dass Interferenzen in erster Linie Störungen als Resultat eines Übertragungsprozesses umfassen, und der Transferbegriff just für die Übertragung von Regeln und Strukturen der L1 auf die Zielsprache steht (vgl. ebd.). Ergo klassifizieren zahlreiche Theoretiker den Transfer als prozessual, die Interferenz folglich als dessen Ergebnis (vgl. Ehnert 1989; Weinreich 1967; Wode 1985, in: Pupp Spinassé 2005: 51).

Die dem Interferenz- und Transferbegriff zugrundeliegenden und recht abstrakten Konzepte werden zu Zwecken der transparenten Anwendbarkeit für das Kapitel der kontrastiv phonologisch-phonetischen Analyse kurz illustriert:

Überträgt ein brasilianischer Lerner die ihm vertraute Nasalität bei der in beiden Sprachen geläufigen Sequenz „Vokal + Nasalkonsonant“ auf die Oralität des Deutschen, so können Ausspracheinterferenzen zu den Realisierungen *[kl'ĩ:ma] statt [kl'i:ma], *[bãŋk] / *[b'ãŋkɪ] statt [baŋk], oder *[blõnt] / *[bl'õndʒɪ] statt [blont] führen (vgl. Langer 2010: f). Die im BP frequente Nasalisierung gegenüber deren Absenz im Deutschen bzw. Oralität bringt die entscheidende interlinguale Differenz zum Ausdruck, die eine korrekte Übertragung der L1 auf die L2 in diesem Beispiel blockieren kann. Es kommt folglich zu einer Interferenz, sprich einem negativen Transfer.

Überträgt ein brasilianischer DaF-Lerner die Stimmhaftigkeit der Vokale aus seiner Muttersprache auf die Zielsprache, so handelt es sich angesichts der ebenso stimmhaften Realisierung der Vokale im Deutschen um ein korrektes Ergebnis, und damit um eine positive Beeinflussung des Sprachlernprozesses, oder m.a.W. „[...] ‚positive transfer‘

²³ Für weitere Ausführungen siehe dazu: Larry Selinker 1972; Raabe 1974; Kielhöfer 1975; Corder 1971.

results in correct performance because the new behaviour is the same as the old.“ (Arabski 2006: 12; vgl. Ternes 1976: 5; Brdar-Szabó 2010: 519).

3.2.3 Fehler und Fehleranalyse

Die Fehleranalyse befasst sich als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik mit der Untersuchung und Klassifizierung von Abweichungen in Lernersprachen von zielsprachlichen Normen (vgl. Brdar-Szabó 2010: 523f). Nach Pupp Spinassé (2005) zählen unter den Begriff des Fehlers neben Verstößen gegen die Sprachnorm ebenso sprachliche Elemente, welche sich störend auf die Kommunikation auswirken (vgl. Pupp Spinassé 2005: 54). Neben der Ermittlung der Fehlerursache schließt eine Fehleranalyse auch die Fehlertherapie, -prognose und -prophylaxe als Teilgebiete der Fehleranalyse als Disziplin ein (vgl. Brdar-Szabó 2010: 523f). Krings (1986) hebt hervor, was eine Fehleranalyse nicht leisten kann. Demnach können anhand von Fehleranalysen weder Vermeidungsstrategien, noch positiver Transfer, noch Über- und Unterrepräsentation von L2-Merkmalen in der Lernersprache erfasst werden (vgl. Krings 1986: 257, in Pupp Spinassé 2005: 54).

Dennoch betonen Hirschfeld / Reinke (2016), dass die Fehleranalyse eine „notwendige Ergänzung zur kontrastiven Analyse“ darstellt (Hirschfeld / Reinke 2016: 91). In Bezug auf konkret kontrastive phonologisch-phonetische Interferenzanalysen gilt es, folgende Besonderheiten zu beachten:

Analysen werden lediglich anhand mündlicher Äußerungen statt schriftlicher Vorlagen durchgeführt, und von versierten Abhörenden vorgenommen. Die Arbeit mit Tonaufnahmen erweist sich für eine multiple Wiedergabe des Audiodokuments zudem als maßgeblich (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 91).

Neben (subjektiven) auditiven Untersuchungen besteht die Möglichkeit der Heranziehung (objektiver) akustischer Verfahren. So kann beispielsweise das „Praat“-Programm verwendet werden, welches phonetische Merkmale gesprochensprachlicher Äußerungen visualisieren und messen kann, wie beispielsweise Pausen, Grundfrequenz oder Vokaldauer (vgl. ebd.).

In Bezug auf grammatische, lexikalische und orthographische Äußerungen lassen sich Normabweichungen weitestgehend eher als korrekt oder inkorrekt klassifizieren, als es bei phonetischen Realisierungen der Fall ist. Häufig treten bei Ausspracheabweichungen emotionale, phonostilistische und soziophonetische Charakteristika hinzu, welche

zahlreiche Nuancen entstehen lassen, und damit der Beurteilung phonetischer Äußerungen weniger Objektivität zukommen lässt (vgl. ebd.).

Neben produktiven sind auch rezeptive Fertigkeiten zum phonologischen und phonetischen Hören in der Entwicklung von Aussprachekompetenz essentiell. Idealerweise sollten daher Hörtests zur Identifizierung und Analyse von „Hörfehlern“ durchgeführt werden (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit werden perzeptorische Defizite seitens brasilianischer DaF-Lernende nicht einbezogen. Nichtsdestotrotz sollten sie je nach Rahmen und Zielstellung einer phonologisch-phonetischen Analyse zur Berücksichtigung sämtlicher Fertigkeitsbereiche einbezogen werden.

4. Analytischer Teil:

Kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Deutsch – BP

Der analytische Teil dieser Arbeit umfasst eine kontrastive phonologisch-phonetische Analyse des Sprachenpaares Deutsch – BP auf segmentaler Ebene (vgl. 4.1), sowie Prognosen hinsichtlich potentieller Interferenzen seitens Erstsprechender des BP im Deutschen (vgl. 4.2).

In dieser Arbeit wird mit den phonetischen Transkriptionszeichen der offiziellen IPA-Zeichentafel operiert, deren Verwendung für die phonologisch-phonetische Charakterisierung des Deutschen den Transkriptionskonventionen des Deutschen Aussprachewörterbuchs (Krech et. al. 2009/2010) entspricht (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 206). Zusätzlich sei angemerkt, dass sich zwar vorrangig an der Standardaussprache in Deutschland gemäß Krech et. al. (2009/2010) orientiert wird, jedoch partiell durchaus Bezug auf regionalspezifische phonetische Merkmale Bezug genommen wird.

Hinsichtlich des BP steht kein Aussprachewörterbuch zur Verfügung. Demnach wird sich hinsichtlich der Angaben zur portugiesischen Aussprache an Transkriptionsvorgaben Langers (2010) sowie Nolls (1999) orientiert.

4.1 Zur Kontrastivität der Segmentalia des Deutschen und des BP

Die folgenden Ausführungen umfassen eine vergleichende Betrachtung der Vokalinventare (vgl. 4.1.1) sowie eine kontrastive Beleuchtung der konsonantischen Phoneminventare (vgl. 4.1.2).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass im Rahmen des Forschungsinteresses vorliegender Arbeit keine lückenlose Darstellung der Phonologie und Phonetik des Deutschen erfolgt, sondern die Betrachtungen im Sinne der Kontrastivität zum BP selektiert werden. Entsprechendes gilt für phonologische und phonetische Aspekte des BP. Emotionale, phonostilistische oder soziophonetische Besonderheiten rücken in den Hintergrund, wobei partiell jedoch auf regionale Varietäten verwiesen wird.

Die folgende Einteilung in ausgewählte Bereiche der Segmentalia orientiert sich in Anlehnung an Langer (2010) hinsichtlich der Reihenfolge an dem Ort ihres Entstehens und der an ihrer Produktion beteiligten Artikulationsorgane von vorne nach hinten.

4.1.1 Zur Kontrastivität der Vokale²⁴

Für den Bereich der Vokale erheben zwischen dem Deutschen und dem BP sich drei grundlegende Unterschiede, auf die nachstehend nacheinander detailliert eingegangen wird. Differenzen bestehen in Vokalquantität (vgl. 4.1.1.1), den labialen Vorderzungenvokalen (vgl. 4.1.1.2) sowie der Vokaloralität (vgl. 4.1.1.3).

4.1.1.1 Vokalquantität

Im Deutschen bilden sowohl Vokalquantität (lang – kurz) als auch Vokalqualität (gespannt – ungespannt) distinktive Merkmale, wohingegen im BP lediglich der Vokalqualität eine phonemische Relevanz zukommt (vgl. Giangola 2001: 62ff; Hirschfeld 2010: 191f; Kaufmann 2010: 661; Krech et al. 2009/2010: 24; Kohler 1995: 170; Langer 2010: 53f; Rausch&Rausch 2000: 24ff). Neigen Erstsprecher des BP aus der nordöstlichen Region bzw. aus der Gegend um São Paulo zwar zu Längungen in emphatischer Rede, geht diese Längung jedoch mit keinem phonemischen Status einher (vgl. Langer 2010: 54). Im Sinne von 7 Vokalpaaren im Deutschen korrespondieren jeweils zwei Vokale miteinander, welche i.d.R. auf das gleiche Graphem referieren und mit bedeutungsunterscheidender Funktion als kurzer oder langer Vokal realisiert werden können (z.B. [i:] und [ɪ] auf <i>) (vgl. Rausch&Rausch 2000: 25; Langer 2010: 54; Kohler 1995: 170; Krech et al. 2009/2010: 25). Vokale mit dem quantitativen Merkmal der Länge weisen im Deutschen auch die qualitativen Merkmale Geschlossenheit und Gespanntheit auf, sowie das quantitative Charakteristikum der Kürze mit den qualitativen Eigenschaften der Offenheit und Ungespanntheit kongruiert – mit Ausnahme des Graphems <a>, bei dem sich diese Konstellation umkehrt, ebenso sowie der lange und dennoch offene Laut [ɛ:], wie in *Mädchen* [m'ɛ:tçən] (vgl. Hirschfeld 2010: 192; Kaufmann 2010: 661; Kohler 1995: 170; Krech et al. 2009/2010: 25f, 716; Langer 2010: 54; Oliveira / Reinecke 2011: 136; Rausch&Rausch 2000: 24ff; Ternes 1999: 92f). Diese Kongruenz kann durch folgende Minimalpaare veranschaulicht werden:

²⁴ Es sei an dieser Stelle auf die Absenz der Diphthonge in der kontrastiven phonologisch-phonetischen Betrachtung der Vokale hingewiesen. Dies liegt zum einen darin begründet, dass sich in keiner Literatur zur kontrastiven Phonetik Deutsch und speziell dem BP (vgl. Langer 2010; Oliveira / Reinecke 2011, Pupp Spinassé 2005, S. 172-181) Ausführungen zu potentiellen Interferenzen seitens Erstsprechender des BP finden lassen. Zum anderen stellen die Diphthonge des Deutschen gemäß einjähriger DaF-Unterrichtserfahrungen der Autorin in Brasilien keine Ausspracheschwierigkeit dar, die kommunikative Missverständnisse evozieren könnte.

lang, geschlossen, gespannt

[i:] (*Miete*)

[y:] (*fühlen*)

[u:] (*Ruhm*)

[a:] (*Wahn*)

[e:] (*Beet*)

[ø:] (*Höhle*)

[o:] (*Mol*)

kurz, offen, ungespannt

[ɪ] (*Mitte*)

[ʏ] (*füllen*)

[ʊ] (*Rum*)

[a] (*wann*)

[ɛ] (*Bett*)

[œ] (*Hölle*)

[ɔ] (*Moll*)

(Rausch&Rausch 2000: 25)

Erstsprechenden des BP ist hingegen lediglich das distinktive Merkmal der Vokalqualität vertraut, wie folgende Minimalpaare illustrieren:

geschlossen [o], [e]

avô [av' o] (Großvater)

jogo [ʒ' oɣo] (Spiel)

doze [d' ozi] (zwölf)

seu [s' eʊ] (dein/deine)

P [pe] (der Buchstabe P)

offen [ɔ], [ɛ]

avó [av' ɔ] (Großmutter)

jogo [ʒ' ɔɣo] (ich spiele)

dose [d' ɔzi] (Dosis)

céu [s' ɛʊ] (Himmel)

pé [pe] (Fuß)

(Giangola 2001: 63f)

Aus den Erläuterungen zur Vokalquantität unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Vokalquantität

a) *Erstsprechende des BP realisieren die langen Vokale [i:], [y:], [u:], [e:], [ø:], [o:], [ɛ:] und [a:] zu kurz.*

b) *Erstsprechende des BP realisieren die kurzen Vokale [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ] und [a] zu lang.*

4.1.1.2 Die labialen Vorderzungenvokale

Das Phoneminventar des BP verfügt nicht über die Qualität der labialen, offenen sowie geschlossenen Vorderzungenvokale [y, ʏ, ø, œ] (vgl. Langer 2010: 63; Oliveira / Reinecke 2011: 134ff; Kaufmann 2010: 661). Aufgrund der Absenz des Quantitätsmerkmals der Länge umfasst das BP ebenso die Laute [ø:] und [y:] nicht (vgl.

ebd.: 63ff). Das artikulatorische Charakteristikum besteht im Heben der Vorderzunge, wie auch bei den übrigen Vorderzungenvokalen [i:, ɪ, e:, ε:, ε], bei zeitgleicher Rundung und Protrusion der Lippen, wie bei den Hinterzungenvokalen [o:, ɔ, u:, ʊ] (vgl. Langer 2010: 65; Oliveira Reinecke 2011: 134f; Rausch&Rausch 2000: 100; Hirschfeld / Reinke 2016: 220). Prinzipiell sind Erstsprechern des BP beide Einstellungen aufgrund der Existenz von sowohl Vorder- als auch Hinterzungenvokalen im Vokalsystem des BP vertraut. Jedoch besteht die besondere artikulatorische Herausforderung für Erstsprechende des BP im Kombinieren der beiden Einstellungen (vgl. Langer 2010: 65). Oliveira / Reinecke (2011) attribuieren der Artikulation der labialen Vorderzungenvokale sogar den Status der „[...] mais difíceis para os alunos brasileiros“ (schwierigsten für brasilianische Lerner) (ebd.: 134). Sie beschreiben weiter, dass „a maior dificuldade na articulação dessas vogais está no arredondamento labial“ (die größte artikulatorische Schwierigkeit dieser Vokale im Runden der Lippen besteht) (ebd.). Logisch schlussfolgert Langer (2010) für Erstsprechende des BP eine mögliche Interferenz in Form einer Delabialisierung der Vorderzungenvokale nach dem Muster [ø: > e], [œ > ε], [y: > i] und [ʏ > ɪ] (vgl. Langer 2010: 65).

Neben dieser möglichen artikulatorischen Interferenz nennt Langer (2010) eine weitere, orthographisch-kognitiv bedingte, nämlich die Missachtung des Tremas „, welches im Deutschen der orthographischen Markierung der Umlaute dient (vgl. ebd.: 65). Folglich konstatiert er die Tendenz Erstsprechender des BP zum Ersetzen der Vorderzungenvokale durch die aus der L1 wohlvertrauten Hinterzungenvokale nach dem Muster <ö> > [o] und <ü> > [u] (vgl. ebd.). Verstärkt wird diese Tendenz durch das im BP existente Trema bei <u>, welches den Lautwert [ʊ] nach <g> und <q> markiert, wie in *ambigüidade* [ãmbiguid'adʒi] (Zweideutigkeit) oder *tranqüilo* [trãŋk'ɔilʊ] (ruhig) (vgl. ebd.). Jedoch erfährt die Setzung des orthographisch ohnehin marginalen Tremas im BP mittlerweile eher wenig frequente Anwendung. Demnach könnte dem Trema im Deutschen ebenso eine vermeintlich geringe Relevanz zugeschrieben werden, wodurch das Trema schlichtweg übergangen werden kann. (vgl. ebd.: 66).

Aus den Erläuterungen zu den labialen Vorderzungenvokalen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die labialen Vorderzungenvokale

- a) Erstsprechende des BP delabialisieren die Vorderzungenvokale [ø:], [œ], [y:], [ʏ] zu [e], [ɛ], [i], [ɪ].
- b) Erstsprechende des BP lösen die Vorderzungenvokale [ø:], [œ] zu dem Hinterzungenvokal [o], und [y:], [ʏ] zu dem Hinterzungenvokalen [u] auf.

4.1.1.3 Vokaloralität

Das Vokalinventar des BP umfasst nach weitestgehend einhelligem Konsens 5 nasale Monophthonge, die die geschlossenen Vokale [ĩ, ẽ, ã, õ, ù] abbilden, wohingegen im Deutschen Erbwortschatz keine nasalen Vokale existieren (vgl. Giangola 2001: 93ff; Kaufmann 2010: 661; Langer 2010: 50; Noll 1999: 39; Teyssier 1976: 32). Stehen im BP sämtliche Vokale vor Nasalkonsonanten [m], [n], [ɲ], so resultiert daraus im Sinne einer regressiven Assimilierung die Sequenz „Nasalvokal + Nasalkonsonant“, welche im Deutschen bei gleicher Graphemkombination in Form der Lautsequenz „Oralvokal + Nasalkonsonant“ realisiert wird (vgl. Giangola 2001: 93; Langer 2010: 75; Noll 1999: 38f). Folgende Beispiele illustrieren diesen Unterschied zwischen der Nasalisierung des BP kontrastiv zur Oralität der deutschen Aussprache anhand etymologisch verwandter Lexeme:

<i>computador</i> [kõputad'or]	vs. <i>Computer</i> [kɔmpj'ʉ:tə]
<i>concerto</i> [kõs'ertɔ]	vs. <i>Konzert</i> [kɔnts'ɛʔt]
<i>congresso</i> [kõ'grɛsɔ]	vs. <i>Kongress</i> [kɔŋgrɛs]

(Langer 2010: 83)

Erstsprechende des BP könnten nun aufgrund einer fehlerhaften Übertragung der Nasalität bei den genannten Lexemen anlautend [kõ-] anstatt [kɔm-], [kɔn-], [kɔŋ-] realisieren. Entsprechendes gilt für betonte Vokale in offener Silbe, deren Folgesilbe einen Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ɲ] enthalten und im Sinne regressiver Assimilation nasalisiert werden, wie z.B. in *cama* [k'ãma] (Bett) oder *banana* [bãn'ãna] (Banane), woraus im Deutschen Abweichungen wie *Banane* *[bãn'ãnə] / *[bãn'ãni] oder *kamen* *[k'ãmən] / *[k'ãmẽ] resultieren könnten (vgl. Noll 1999: 38).

Gemeinhin lässt sich also annehmen, dass Erstsprechende des BP eine Tendenz zum Transfer der Nasalität in den genannten Sequenzen auf die Oralität des Deutschen aufweisen. Obwohl die Gefahr von Verwechslungsfehlern aufgrund absenter Opposition

im Deutschen zunächst einmal nicht besteht, kann eine interferierte Nasalisierung im Deutschen gemeinsam mit anderweitigen Ausspracheschwierigkeiten durchaus zu mehr oder weniger kommunikativen Hindernissen führen (vgl. Langer 2010: 77). Hinzu kommt, dass [m] und [n] in finaler Position im Deutschen Minimalpaare bilden, wie <dem>:<den>; <ihm>:<ihn>; <in>:<im>, und Nasalisierung in diesem Fall die entsprechende Differenzierung erheblich behindern würde (vgl. Oliveira / Reinecke 2011: 138). Oliveira / Reinecke (2011) sprechen übrigens auch hier von „uma das maiores dificuldades enfrentados pelos alunos“ (vgl. ebd.: 138) (eine der größten Schwierigkeiten, denen die Lerner ausgesetzt sind).

Aus den Erläuterungen zur Vokaloralität unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Vokaloralität

Erstsprechende des BP nasalisieren Vokale, die vor Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ] stehen.

4.1.2 Zur Kontrastivität der Konsonanten

Die Unterschiede zwischen den Phoneminventaren der Konsonanten gestalten sich deutlich vielschichtiger als hinsichtlich der Vokale. Im Folgenden werden differente phonetische Merkmale und Strukturen eingehend dargelegt.

4.1.2.1 Die Stimmeinsätze des Deutschen

Das deutsche Phoneminventar besitzt zum einen den behauchten Stimmeinsatz [h], zum anderen den unbehauchten [ʔ]. Beide Glottale sollen unter dem Aspekt der Kontrastivität zum BP betrachtet werden.

Der behauchte Stimmeinsatz [h]

Orthographisch mit <h> anlautende Lexeme werden im Deutschen mittels des Phonems /h/ realisiert, welches exklusiv in der brasilianischen Variante des Portugiesischen lediglich als freie Variation des Phonems /r/ existiert, wie beispielsweise in <rato>, was u.a. als [xa:tu] oder [ha:tu] realisiert werden kann (vgl. Kaufmann 2010: 661; Langer 2010: 100; Oliveira / Reinecke 2011: 142). Folglich dürfte der Mehrheit der L1-Sprecher des BP der behauchte Stimmeinsatz [h] zumindest passiv vertraut sein. Bezüglich des Graphems <r> ist es für das BP jedoch wichtig zu erwähnen, dass dessen phonetische Charakterisierung ein komplexes Unterfangen darstellt, weswegen hier nur von der

„Mehrheit“ der Erstsprechenden des BP, anstatt der „Gesamtheit“ zu sprechen ist (vgl. 4.1.2.2). Trotz des bemerkenswerten Spektrums soll für die Zwecke dieser Arbeit eine Tendenz im Fokus stehen. Aus diesem Grund soll sich hier auf Langer (2010) gestützt werden, der von einer „großen regionalen Verbreitung des Velares [h] über den nahezu gesamten Sprachraum des BP“ in Form von Realisierungen wie *raça* [h'asa] (Rasse), *rua* [h'ua] (Straße) oder *rico* [h'ikʊ] (reich) spricht (vgl. Kaufmann 2010: 661; Langer 2010: 100). Daraus lässt sich ableiten, dass Erstsprechende des BP dazu neigen, das initiale <r> im Deutschen als Velar [h] zu realisieren.

Im Hinblick auf das orthographische <h> hingegen tendieren L1-Sprecher des BP zu einer Elision, da <h> im BP weithin stumm bleibt, wie beispielsweise in *hábito* ['abitʊ], *heroi* [ir'oi] oder *higiene* [izj'eni] (vgl. Langer 2010: 99f).

Da sie das Phon [h] aus ihrer Muttersprache bereits (zumindest passiv) kennen, liegt die größte Herausforderung nicht in der Artikulation des Velares [h], sondern im Unterschied bezüglich der Phonem-Graphem-Korrespondenz von <h>, /h/, <r> und /r/ im Deutschen und im BP. Das Schema und gleichzeitig die Interferenzursache lässt sich folgendermaßen stark vereinfacht resümieren:

Deutsch:

<h> ≙ [h]

<r> ≙ [ʀ]

BP:

<h> bleibt stumm

<r> ≙ /h/

Die kurze Übersicht zeigt noch einmal, warum auch <r> und nicht nur <h> bei der Betrachtung des behauchten Stimmeinsatzes unter kontrastivem Aspekt Deutsch – BP einbezogen werden muss.

Der Relevanz für die Auseinandersetzung mit diesen phonographischen Differenzen im DaF-Unterricht wird dadurch Nachdruck verliehen, dass <h> bzw. /h/ und <r> bzw. /r/ im Deutschen Minimalpaare bilden, wie zum Beispiel *heiß* – *Reis*, *Hose* – *Rose*, *heiter* – *Reiter*, *habe* – *Rabe*, und eine inkorrekte Realisierung damit sogar zu nicht intentionaler Verwendung völlig anderer Lexeme führen kann (vgl. Oliveira / Reinecke 2011: 142). Kaufmann (2010) expliziert in diesem Zusammenhang die Gefahr „vieler perzeptiver Missverständnisse“ (vgl. Kaufmann 2010: 661). Nach diesem Muster könnten Erstsprechende des BP bei interferenzbedingten Abweichungen folgende Sätze produzieren:

Ich reise gern. [ɪç ʀ'æʒə ɡɛʀn] → *[ɪç h'æʒə ɡɛʀn]

Nach ähnlichem Muster könnte es Probleme bei der Produktion der Sätze *Ich esse gern Reis* (zu verwechseln mit *heiß*) oder *Ich möchte eine Rose* (zu verwechseln mit *Hose*) *kaufen* geben.

Aus den Erläuterungen zu den Stimmeinsätzen des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Der behauchte Stimmeinsatz [h]

a) Erstsprechende des BP elidieren das initiale [h].

b) Erstsprechende des BP realisieren für das initiale <r> den Velar [h].

Der unbehauchte Stimmeinsatz [ʔ]

Der unbehauchte Stimmeinsatz [ʔ], oder auch Glottisschlag welcher i.d.R. vor jedem vokalisch anlautenden Wort und Stamm-Morphem steht, existiert im BP nicht (vgl. Langer 2010: 102; Kohler 1995: 168). Er nimmt im Deutschen einen distinktiven Status ein, was die Minimalpaare *Hals – als*, *Hund – und*, *hoffen – offen*, Pl. *Hände – Ende*, *vereisen – verreisen* veranschaulichen (vgl. Langer 2010: 102; Oliveira / Reinecke 2011: 137). Oliveira / Reinecke (2011) sprechen von einer „Vernachlässigung“ des Knacklautes seitens brasilianischer DaF-Lerner (vgl. ebd.: 137). Demgegenüber attribuiert Langer (2010) dem Glottisschlag im DaF-Kontext deutlich weniger Relevanz als dem behauchten Stimmeinsatz. Dies begründet er zum einen mit regional bedingten Auslassungen des unbehauchten Stimmeinsatzes [ʔ], weswegen die Rezeption bei Nichtbeachtung dann wenig problematisch ausfallen dürfte. So erfolgt beispielsweise gemäß der Standardaussprache in Österreich sowie auch der deutschsprachigen Schweiz kein Kehlkopfverschluss [ʔ] in absolutem vokalischen Anlaut, wie z.B. in [te'a:tə] (neben [te'ʔa:tə]) (vgl. Krech et al. 2009/2010: 252; 262). Dies bestärkt er zudem durch das Argument der geringen Verständigungsbeeinträchtigung eines Erstsprechenden des Deutschen, welcher bei vokalisch anlautenden Lexemen des BP den Knacklaut realisiert, z.B. *açucar* *[ʔas'ukar] (Zucker) (vgl. Langer 2010: 102). Zusätzlich legt Langer (2010) das Gewicht auf anderweitige, größere Herausforderungen im DaF-Unterricht, weswegen er dafür plädiert, dass dem Glottisschlag für Erstsprecher des BP „kaum explizierter Aufmerksamkeit“ bedarf (vgl. ebd.). Demgemäß sollte der unbehauchte Stimmeinsatz [ʔ] als Charakteristikum der Lautung des Deutschen im DaF-Unterricht zwar erwähnt

werden, jedoch soll er aus obig genannten Gründen nicht in die Fehlerprognosen und damit die phonetische Interferenzanalyse einbezogen werden.

4.1.2.2 Die Velare des Deutschen

Im Folgenden sollen sowohl der Velar [x] als auch [ɣ] einer kontrastiven Betrachtung zum Deutschen unterzogen werden.

Der Velar [x]

Im Gegensatz zum Deutschen umfasst das Phoneminventar des BP kein Phonem /x/ mit einer graphischen Entsprechung (vgl. Langer 2010: 104; Oliveira / Reinecke 2011: 139). Ähnlich wie bei [h] gehen Erstsprechende des BP folglich oft davon aus, dass das Phon [x] in deren L1 schlichtweg nicht existiere, wobei auch hier exklusiv die brasilianische Variante des Portugiesischen [x] als Allophon eines Phonems /r/ besitzt (vgl. Callou / Leite 2001: 75; Giangola 2001: 131; Langer 2010: 104; Noll 1999: 199). Folglich dürfte L1-Sprechern des BP der Velar [x] zumindest passiv vertraut sein. Die Schwierigkeit liegt daher auch hier – ähnlich wie bei dem behauchten Stimmeinsatz – nicht in der artikulatorischen Herausforderung, sondern in der Phonem-Graphem-Beziehung. Das dem Velar [x] im Deutschen zugehörige Graphem <ch> korrespondiert im BP mit dem stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ], wie in *chuva* [ʃ'uvɐ] (Regen) (vgl. Oliveira / Reinecke 2011: 139). Folglich neigen Erstsprechende des BP bezüglich des Graphems <ch> zur Übertragung des Frikativs [ʃ] auf das Deutsche, wie z.B. für das Lexem *Tuch* *[t:uʃ] statt [t:ux] (vgl. ebd.).

Aus den Erläuterungen zum Velar [x] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Der Velar [x]

Erstsprechende des BP ersetzen den Velar [x] aufgrund von Differenzen in der Graphem-Phonem-Korrespondenz durch den Frikativ [ʃ].

Der Velar [ɣ]

Das stimmhafte Gegenstück zum Velar [x] stellt [ɣ] als fakultative Variante eines Allophons /r/ im Deutschen dar, welches im Phoneminventar des BP höchstens als Allophon mit marginalem Status existiert (vgl. Langer 2010: 107; Oliveira / Reinecke

2011: 142). Noll (1999) konstatiert, dass sich „[d]ie Charakterisierung von /r/ [...] im BP als sehr komplex [erweist]. Es sind zahlreiche regionale und ideolektale Varianten zu beobachten ([x ɣ χ ʁ ʁ h]) [...]“ (Noll 1999: 50). Cagliari (1981) merkt sogar noch detaillierter an: „Es sollte hier festgehalten werden, dass das, was dem orthographischen System Brasiliens gemäß R oder RR geschrieben wird, viele verschiedene, vom sprachlichen Kontext und Dialekt abhängige Aussprachen haben kann. So kann das, was mit RR geschrieben wird, die Aussprachen [r, ʁ, x, ɣ, χ, ʁ, h, ɦ] haben, und das, was mit R geschrieben wird, kann die Aussprachen [r, r, ʁ, ʁ, ʁ, ʁ, x, ɣ, χ, ʁ, h, ɦ] haben.“ (Cagliari 1981: 33). Zur Illustration des Variationsspektrums für die Realisierung des anlautenden <r> fügt Giangola (2001) das Beispiel eines Multigenerationenhaushalts in der südlich gelegenen Stadt Porto Alegre an, in welchem „different family members favored no less than three different forms of coda *r* – flapped [r], retroflex [ɻ], and velar [x].“ (Giangola 2001: 131). Thomas (1966) untermauert die Variationsbreite und konstatiert: „In the single town of Belo Horizonte, nine pronunciations were heard [...]“ (Thomas 1966: 273. Azevedo (1981) merkt sogar an, dass [...] some are found in free variation in the same dialect or even in the speech of the same individual“ (Azevedo 1981: 37).

Aus Zwecken der Übersichtlichkeit sollen in dieser Arbeit hauptsächlich [h] und [x] als zwei der laut Langer (2010) „häufigsten und verbreitetsten Varianten“ fokussiert werden (vgl. Langer 2010: 95). Für eine kontrastive Betrachtung fällt außerdem ins Gewicht, dass <r> in intervokalischer Position sowie silbenanlautend nach Konsonanten von fast allen Erstsprechenden des BP unabhängig vom regionalen oder sozialen Kontext als stimmhafter alveolarer Vibrant [r] realisiert wird, wie beispielsweise in *caro* [k'arɔ] (teuer) oder *criança* [kri'ãʃɐ] (Kind) (vgl. ebd.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Erstsprechende des BP den *front type* [r] zwar auf das Deutsche in intervokalischer und silbenanlautender Position übertragen können, dies jedoch weniger zu argen Verständigungsproblemen führen sollte, da das sogenannte Zungenspitzen-r regional auch im nördlichen und südlichen deutschsprachigen Raum als fakultative Variante eines Allophons /r/ existiert (vgl. Langer 2010: 95, 107). Damit sollte ein interferenzbedingter alveolarer Vibrant [r] zumindest passiv-rezeptiv von allen Sprechern des Deutschen verstanden, und nicht in die Fehlerprognose einbezogen werden (vgl. ebd.).

Für (ausschließlich intervokal auftretendes) <rr> sowie in allen übrigen Positionen von <r> wird weitgehend [h] oder [x] verwendet, z.B. *raro* [h'arɔ] / [x'arɔ] (selten) oder *carro* [k'ahɔ] / [k'axɔ] (Auto) (vgl. ebd.). L1-Sprecher des BP tendieren daher zum Ersetzen

des intervokalischen und anlautenden [ʁ] durch [h] oder [x] (oder eine andere der freien Variationen von /r/), wie folgende Beispiele veranschaulichen:

Rad [ʁa:t] > *[xa:t] / *[ha:t]

Amerika [am'e:ʁika:] > *[am'e:xika:] / *[am'e:hika:]

(Langer 2010: 107)

Jene Interferenz kann durchaus zu Kommunikationsbeeinträchtigungen führen und nimmt damit im DaF-Kontext einen beachtlichen Status ein, wie folgende Beispiele zeigen:

ich reise [ɪç ʁ'æzə] > *[ɪç h'æzə], dann zu verwechseln mit *ich heiße* [ɪç haɪsə]

gereizte Haut [gəʁ'æɪstə haʊt] > [gəh'æɪstə haʊt], dann zu verwechseln mit *geheizte Haut*

(Langer 2010: 107)

Hinzu kommt, dass die fakultativen Varianten [x] und [h] eines Allophons /r/ des BP in phonologisch distinktiver Opposition zu den Varianten [ʁ] und [r] eines Allophons /r/ im Deutschen stehen (vgl. Langer 2010: 107). Potenzielle Verwechslungen können beispielsweise bei folgenden Minimalpaaren auftauchen:

[x]:

Kuren – Kuchen

Buren – Buchen

surrt – Sucht

[h]:

Rand – Hand

raus – Haus

rund – Hund

Rauch – Hauch

Regen – hegen

(Langer 2010: 108)

Aus den Erläuterungen zum Velar [ʁ] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Der Velar [ʁ]

Erstsprechende des BP ersetzen den anlautenden oder intervokalischen Velar [ʁ] entsprechend der Grapheme <r> oder <rr> durch [h] oder [x].

4.1.2.3 Die Palatale des Deutschen

Enthält das BP die im Deutschen absenten Palatale [ʝ] und [ʎ], kommen im BP die Palatale [j] und [ç] des Deutschen nicht vor (vgl. Langer 2010: 111). Die zwei letzteren Palatale werden in diesem Punkt unter dem Aspekt der Kontrastivität betrachtet.

Der Palatal [j]

Der stimmhafte palatale Approximant [j] wird im BP nicht als eigenständiger Konsonant gewertet (vgl. ebd.). Im Portugiesischen kongruiert das Graphem <j> (sowie auch das Graphem <g> vor den Vokalen <i> und <e>) mit dem stimmhaften postalveolaren Frikativ [ʒ], wie beispielsweise:

jornal [ʒɔrn'aʊ] (Zeitung)

loja [l'ɔʒa] (Laden)

hoje ['ouʒɪ] (heute)

(Langer 2010: 112)

Erstsprechende des BP neigen aufgrund jener Phonem-Graphem-Korrespondenz zu einer Übertragung des Palato-Alveolars [ʒ] auf das Graphem <j> des Deutschen, wie beispielsweise *jung* > *[ʒʊŋ] statt [jʊŋ], *jeder* *[ʒ'e:dɐ] statt [j'e:dɐ] (vgl. Langer 2010: 112). Zwar korrespondiert das Graphem <j> im gesamten deutschen Erbwortschatz mit dem Palatal [j], jedoch sollten die Fremd- und Lehnwörter mit dem Palato-Alveolar [ʒ] dabei nicht außer Acht gelassen werden, da eine derartige Übertragung auf das Deutsche nicht immer Normabweichungen impliziert. In diesem Zusammenhang sei auf die Beispiele *Journalist* [ʒʊʀnal'ist] (port. *jornalista*) oder *Ingenieur* [ɪnʒenɪ̥'ø:ʁ] (port. *engenheiro*) verwiesen.

Aus den Erläuterungen zum Palatal [j] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Der Palatal [j]

Erstsprechende des BP substituieren den Laut [j] im Deutschen aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <j> mit [ʒ] mit dem erstsprachlich vertrauten Laut [ʒ].

Der Palatal [ç]

Der Palatal [ç] ist im Konsonanteninventar des BP nicht existent (vgl. Langer 2010: 115; Oliveira / Reinecke 2011: 139). Graphisch repräsentiert wird der Laut [ç] im Deutschen i.d.R. durch <ch>, was wiederum im BP mit dem Laut [ʃ] korrespondiert, wie beispielsweise *chá* [ʃa] (Tee), *cachaça* [kaʃˈasa] (Zuckerrohrschnaps) oder *cheque* [ʃˈɛki] (Scheck) (vgl. ebd.). Erstsprechende des BP tendieren folglich bereits aus rein phonographischen Gründen zu einer Alveolarisierung des Palatals [ç], indem er durch den vertrauten stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ] substituiert werden kann (vgl. ebd.). Doch sei an dieser Stelle insbesondere auf artikulatorische Herausforderungen für L1 Sprecher des BP verwiesen, die im DaF-Kontext merkliche Beachtung finden sollten, da [ç] erstsprachlich nicht einmal allophonisch existiert (vgl. Langer 2010: 116). Andernfalls kann infolge einer Alveolarisierung des benannten Palatals zu lexikalischen Verwechslungen kommen, da [ç] und [ʃ] im Deutschen in phonologisch distinktiver Opposition zueinanderstehen, wie folgende Minimalpaare illustrieren:

Kirche – Kirsche

Pl. Löcher – Löscher

Dim. Männchen – Menschen

Dim. Herrchen – herrschen

(Langer 2010: 116)

Aus den Erläuterungen zum Palatal [ç] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Der Palatal [ç]

Erstsprechende des BP substituieren den Laut [ç], welcher im Deutschen mit dem Graphem <ch> korrespondiert, aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <ch> mit [ʃ] mit dem erstsprachlichen vertrauten Laut [ʃ].

4.1.2.4 Die Affrikaten des Deutschen

Von den homorganen Affrikaten [pf], [ts], [tʃ] und [dʒ] sowie den heterorganen [ks] und [kv] des Deutschen existieren im BP [pf], [ts] und [kv] nicht (vgl. Langer 2010: 120). Aufgrund dessen wird im Folgenden kontrastiv auf die drei letzteren Affrikaten eingegangen.

Die Affrikate [pf]

Die Hochlautung des Deutschen schreibt für das Graphem <pf> im Wesentlichen die Realisierung als Affrikate [pf] vor, wie *Pfeffer* [pf'ɛfə], *Pfund* [pfɒnt] oder *pfliegen* [pfl'e:gŋ] (vgl. ebd.: 120; Krech et al. 2009/2010: 819). Jedoch sei hier ebenso darauf verwiesen, dass <pf> gemeinhin lediglich auslautend sowie inlautend bei silbischer Trennbarkeit als [pf] realisiert wird, während „anlautendes [pf] regulär allenfalls noch in bairisch und alemannisch orientierter Rede vorkommt“ (Langer 2010: 120). Referiert Langer (2010) auf den Mittel- und Niederdeutschen Sprachraum, so spricht er von einer „sprachlichen Realität“ des Labio-Dentals [f] für <pf>, wie *Pfeffer* *[f'ɛfə], *Pfund* *[fɒnt] oder *pfliegen* *[fl'e:gŋ] (vgl. ebd.: 120). Ähnlich verhält es sich mit dem inlautenden, im Silbenanlaut stehenden <-pf->, welches vorherrschend überregional ebenso als Labio-Dental [f] realisiert wird, wie beispielsweise in *Empfang* *[ɛmf'aŋ] entgegen [ɛmpf'aŋ], *Krankenpfleger* *[kʁ'ʌŋkŋfl'e:gə] entgegen [kʁ'ʌŋkŋpfl'e:gə], oder *kämpfen* *[k'ɛmfŋ] entgegen [k'ɛmpfŋ] (vgl. ebd.: 121; Krech et al. 2009/2010: 478, 635, 674, 819). Eine i.d.R. ausnahmslose Realisierung von <pf> als Affrikate [pf] tritt hingegen in einer Position über Silbengrenzen hinweg auf, wie beispielsweise in *Apfel* ['apfl], *klopfen* [kl'ɔpfŋ] oder *hüpfen* [h'ʏpfŋ] (vgl. ebd.).

Das Konsonanteninventar des BP verfügt nicht über die Affrikate [pf]. Aus diesem Grund neigen Lerner dazu, sie durch den erstsprachlich vertrauten, einfachen Frikativ [f] zu ersetzen, was angesichts der obigen Begründung trotz weniger Minimalpaare (z.B. *Pfund* – *Fund*) keine argen Kommunikationsschwierigkeiten prognostizieren lässt (vgl. Langer 2010: 121). Wenigstens in auslautender Position jedoch sollten Erstsprechende des BP durchaus eine Realisierung der Affrikate [pf] anstreben, da die Aussprache von *Kopf* *[kɔf] statt [kɔpf] oder *Topf* *[tɔf] statt [tɔpf] für Sprecher des Deutschen auf rezeptiver Ebene erfahrungsgemäß zu gewissen Irritationsmomenten führen kann, die die Kommunikation negativ beeinflussen – erstrecht, wenn anderweitige phonetisch-phonologische Herausforderungen, die Einbettung der auf [pf] auslautenden Lexeme in Komposita, oder grammatische Abweichungen ebenso in Erscheinung treten (vgl. ebd.).

Aus den Erläuterungen zur Affrikate [pf] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die Affrikate [pf]

Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [pf] des Deutschen durch den ihnen erstsprachlich vertrauten Frikativ [f].

Die Affrikate [ts]

Im Vergleich zur Affrikate [pf] unterliegt [ts] keinen Aussprachevarianten, sondern wird im gesamten Sprachraum des Deutschen in Zusammenhang mit den Graphemen <z> <tz>, <ts>, <c>, <t> und <zz> wie beispielsweise in Zahl [tsa:l], Blitz [blits], nachts [naxts], Cäsar [ts'ɛ:za:^R], Nation [natsi'o:n] oder Pizza [p'itsa:] mehr oder weniger identisch realisiert (vgl. ebd. 123f).

Das Konsonanteninventar des BP umfasst die Affrikate [ts] nicht (vgl. ebd.: 124). Entsprechend des Allographs für die Affrikate [ts] im Deutschen, kann es zu einer interferenzbedingten Abweichung durch die Realisierung des stimmhaften Frikativs [z] oder des stimmlosen Frikativs [s] seitens L1-Sprechern des BP kommen (vgl. ebd.). Laut phonographischer Regeln des BP wird <z> anlautend sowie inlautend stimmhaft als [z] realisiert, in auslautender Position hingegen stimmlos als [s]:

Anlautend:	Inlautend:	Auslautend:
<i>zodíaco</i> [zodʒ'iaɔ]	<i>gazeta</i> [gaz'etə]	<i>arroz</i> [a'xɔis]
<i>zero</i> [z'ɛɾɔ]	<i>gentileza</i> [ʒẽntʃil'ezə]	<i>luz</i> [lus]
<i>zamboá</i> [zãmb'oa]	<i>azul</i> [az'uɔ]	<i>paz</i> [pais]

Aus dieser Distribution können sich also folgende Interferenzen für das Deutsche ergeben:

Anlautend:	Inlautend:
<i>Zahl</i> [tsa:l] > *[za:l], homophon mit <i>Saal</i> / *[zal] <i>Zahn</i> [tsa:n] > *[za:n] / *[zan] <i>zehn</i> [tse:n] > *[ze:n] / *[zen]	<i>Grenze</i> [gʁ'entsə] > *[gr'enzə] / *[gr'ẽzə] <i>Kanzler</i> [k'antslɐ] > *[k'anzlɐ] / *[k'ãnzlɐ] <i>Arzt</i> [a: ^ʁ tst] > *[a: ^ʁ zt] / *[arzt]

Auslautend:

kurz [kʊ^ʁts] > *[kʊ^ʁs] > *[kʊrs]
Herz [hɛ^ʁts] > *[hɛ^ʁs] > *[hɛrs]
Salz [zalts] > *[zals] > *[saʊs]

(Langer 2010: 124)

Hinzu kommt, dass etymologische Verwandtschaft von Wortpaaren brasilianische Lernende dazu verlocken kann, die Affrikate [ts] durch erstsprachliches [s] als Phonation für <c> / <ç> zu substituieren (vgl. Langer 2010: 126):

Anlautend:

Zigarette [tsigaʁ'etə] / *cigarro* [sig'axo] > *[sigaʁ'etə] / *[sigaʁ'etʃi]

Zucker [ts'økə] / *açucar* [as'ukar] > *[s'økə]

Inlautend:

Medizin [medits'i:n] / *medicina* [medis'ĩna] > *[medis'i:n] / *[medis'ĩ]

Ozean ['o:tsea:n] / *oceano* [ose'ãno] > *['o:sea:n] / *[ose'ã]

Auslautend:

März [meʁ'ts] / *março* [m'arsɔ] > *[meʁ's] / *[mers]

Tanz [tants] / *dança* [d'ãsa] > *[tans] / *[tãs]

(Langer 2010: 126)

Die übrigen oben bereits genannten Allographen <tz>, <ts>, <c>, <t> und <zz> der Affrikate [ts] realisieren L1-Sprechende des BP erfahrungsgemäß als stimmlosen Frikativ [s]. Vermutlich hängt dies mit einer engeren artikulatorisch-phonetischen Nähe zur Affrikate [ts] zusammen, als es bei dem stimmhaften Frikativ [z] der Fall wäre (vgl. Langer 2010: 127).

Aus den Erläuterungen zur Affrikate [ts] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die Affrikate [ts]

Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [ts] des Deutschen je nach Allograph eines Phonems /ts/ und in Abhängigkeit von der Lautumgebung entweder durch den stimmhaften Frikativ [z] oder den stimmlosen Frikativ [s].

a) α) Bei dem Allograph <z> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] anlautend sowie inlautend durch den stimmhaften alveolaren Frikativ [z].

β) Bei dem Allograph <z> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] auslautend durch den stimmlosen alveolaren Frikativ [s].

- b) Bei den Allographen <tz>, <ts>, <c>, <t> und <zz> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] durch den stimmlosen alveolaren Frikativ [s].

Die Affrikate [kv]

An die Affrikate [kv] schließt im Deutschen in der Lautfolge prinzipiell ein Vokal an, woraus entweder eine an- oder inlautende Position im Lexem folgt (vgl. Langer 2010: 132). Orthographisch entspricht [kv] dem Graphem <qu>, welches im BP mit differenten Lauten bezüglich dem Frikativ [v] als zweites Segment korrespondiert:

[k] vor den Vorderzungenvokalen:

questão [kɪst'ãũ] (Frage)

quebra [k'ɛbra] (Bruch)

quilo [k'ilo] (Kilo)

quinta-feira [kĩntaf'era] (Donnerstag)

[kw] vor [o] / [ɔ] und [a]

quotidiano [kwotɨdʒi'ãnɔ] (täglich)

quórum [kw'ɔrũ] (Quorum)

quarto [kw'axtɔ] (Zimmer)

quase [kw'azi]

(Langer 2010: 132)

Erstsprechende des BP könnten daher interferenzbedingt anstatt der Affrikate [kv] des Deutschen eine Substitution durch [k] oder [kw] entsprechend der Lautumgebung vornehmen:

<qu> vor den Vorderzungenvokalen:

Quelle [kʏ'ɛlə] > *[k'ɛlə] / *[k'ɛli]

Quitte [kʏ'itə] > *[k'itə] / *[k'itʃi]

<qu> vor [o] / [ɔ] und [a]:

Quote [kʏ'o:tə] > *[kw'o:tə] / *[kw'otʃi]

Qualle [kʏ'alə] > *[kw'alə] / *[kw'alɪ]

(Langer 2010: 132)

Aufgrund der zu prognostizierenden interferenzbedingten Absenz des zweiten Segments bzw. des Frikativs [v] der Affrikate bei der Position von <qu> vor den Vorderzungenvokalen, verbleibt lediglich das erste Segment [k]. Dies kann einige wenige Verwechslungen hervorrufen, wie folgende Minimalpaare illustrieren:

quitt – Kitt

quetschen – ketschen

queren – kehren

Quelle – Kelle

Langer (2010) konstatiert bezüglich der Position von <qu> vor [o] / [ɔ] und [a], „dass [kw] der zielsprachlichen Affrikate so nahekommt, dass besondere Herausforderungen produktiver und rezeptiver Art der Verständigung weitgehend ausgeschlossen werden können [...]“ (Langer 2010: 133). Außerdem umfasst der Erbwortschatz des Deutschen den labialisierten stimmhaften velaren Approximanten [w] nicht (vgl. Langer 2010: 133f). Daher erweisen sich Verwechslungen aufgrund von Minimalpaaren als unwahrscheinlich: L1-Sprechende des Deutschen würden die Sequenz [kw] im Kontext einer normabweichenden Realisierung vermutlich unproblematisch als Affrikate [kv] identifizieren (vgl. Langer 2010: 134). Aus diesem Grund soll die interferenzbedingte Realisierung von <qu> als [kw] vor [o] / [ɔ] und [a] nicht in die Fehlerprognose einbezogen werden.

Aus den Erläuterungen zur Affrikate [kv] des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognose hervor:

Fehlerprognose: Die Affrikate [kv]

Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [kv] des Deutschen in der Position vor den Vorderzungenvokalen durch den stimmlosen velaren Plosiv

4.1.2.5 Die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP

Umfassen sowohl das Deutsche als auch das BP den stimmlosen labiodentalen Frikativ [f] sowie sein stimmhaftes Pendant [v], kristallisieren sich hinsichtlich der orthographischen Korrespondenzen wesentliche Unterschiede heraus. Im Deutschen unterliegt [f] sowohl der orthographischen Realisierung <f> sowie <ff>, als auch insbesondere anlautend in Wörtern des deutschen Erbwortschatzes <v> z.B. in *verfilmen*

[fɛf'ilmən] oder *schaffen* [ʃ'afɪ]. Das Graphem <v> korrespondiert im BP hingegen stets mit dem stimmhaften Frikativ [v], wie beispielsweise in *volta* [v'ɔlta] (Rückkehr) oder *vinho* [v'ĩʃu] (Wein) (vgl. Pupp Spinassé 2005: 176). Im Deutschen wiederum kann [v] die graphische Entsprechung <w> wie in *Wasser* [v'asɐ], sowie auch <v> wie in *Vase* [v'a:zə] haben. Dementsprechend kann es seitens Erstsprechender des BP sowohl aufgrund einer Interferenz aus dem BP als auch einer Übergeneralisierung von <v> als [v] innerhalb des Deutschen zu phonetischen Normabweichungen im Sinne von beispielsweise *vier* [fi:v] > *[vi:v] kommen, was schließlich mit *wir* [vi:v] zu verwechseln wäre.

Aus den Erläuterungen zu den Frikativen [f] und [v] des Deutschen und des BP unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognose hervor:

Fehlerprognose: Die Frikative [f] und [v]

Erstsprechende des BP substituieren das stimmlose [f] in Korrespondenz mit dem Graphem <v> aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <v> mit [v] mit dem stimmhaften [v].

4.1.2.6 Die auslautenden Plosive des Deutschen

Kennzeichnend für die Plosive des Deutschen sind zum einen die Aspiration der stimmlosen Plosive [p], [t] und [k], und zum anderen die Auslautverhärtung der stimmhaften Plosive [b], [d] und [g]. Unter kontrastivem Gesichtspunkt fällt zudem die Absenz auslautender Plosive im BP ins Auge, welche dort lediglich an- und inlautend von Vokalen gefolgt vorkommen (vgl. Langer 2010: 137). An die auslautende Stelle tritt im BP meist der Schwa (vgl. ebd.).

Sowohl die Aspiration der stimmlosen Plosive sowie die Auslautverhärtung der stimmhaften Plosive, als auch das Schwa als Fugen- und Endlaut werden im Folgenden kontrastiv beleuchtet. Dabei wird insbesondere auf die jeweilige Relevanz hinsichtlich der Interferenzproblematik eingegangen.

Die Aspiration der stimmlosen Plosive

Die Fortis-Plosive [p], [t] und [k] werden durch die aktive Lösung der intensiven Artikulationsspannung von einer Aspiration begleitet (vgl.; Langer 2010: 138). Diese

Behauchung äußert sich durch ein gewisses „Sprenggeräusch“ oder etwas spezifischer „Explosions- und nachfolgendem Hauchgeräusch“, welches entsprechend regionaler Herkunft sowie situations- und positionsabhängig mehr oder weniger deutlich artikuliert wird (vgl. Krech et al. 2009/2010: 75; Langer 2010: 138). Besonders kommt die Aspiration im Norden Deutschlands vor, während in südlichen Regionen nur gering bis nahezu gar nicht aspiriert wird (vgl. Langer 2010: 138; MacCarthy 1975: 74). Zudem hängt die Intensität der Aspiration von Sprechspannung, Sprechtempo, Akzentuierung und Lautumgebung ab (vgl. Krech et al. 2009/2010: 75; mehr dazu: Kohler 1995: 157). Die Aspiration existiert im BP sowie übrigens im Rest der Romania nicht (vgl. Langer 2010: 138). Existiert sie zwar im Deutschen, kommt ihr jedoch keinerlei phonologische Relevanz zu (vgl. ebd.). Zusammen mit dem Argument der regionalen Unterschiede sollte ein L1-Sprecher des BP also bei Auslassung der Aspiration der Fortis-Plosive im Deutschen keinen argen rezeptiven Verständnisproblemen ausgesetzt sein. Laut der Standardaussprache Österreichs beispielsweise werden die Fortis-Plosive [p], [t] und [k] im Zuge einer Lenisierung zu [b], [d] und [g] ohne Aspiration realisiert, wie z.B. in *Tag* [d̥aɡ] (neben [tʰa:k]) (vgl. Krech et al. 2009/2010: 239). Vor diesem Hintergrund wird die Aspiration der Plosive in die Fehlerprognose zu den Plosiven nicht einbezogen, da jene nur auf potentielle Interferenz- bzw. Kommunikationsprobleme referieren. Durchaus verdient sie im Hinblick auf den DaF-Unterricht jedoch Erwähnung: Können Fragen bezüglich der für brasilianische Lernende zunächst befremdlich wirkenden Aspiration auftreten, kann die Lehrkraft garantieren, dass es sich mitnichten um ein distinktives Merkmal handelt (vgl. Langer 2010: 138f). Auch unter ausnahmsloser Verwendung erstsprachlich vertrauter stimmloser Plosive unter absenter Aspiration begegnen brasilianische Lernende höchstwahrscheinlich auch in nördlichen Regionen keinen rezeptiven Hindernissen – zumindest, was die bloße Aspiration ohne Einbeziehung anderweitiger Ausspracheschwierigkeiten anbelangt (vgl. ebd.).

Die Auslautverhärtung der stimmhaften Plosive

Die stimmhaften Lenis-Plosive [b], [d] und [g] treten im Deutschen lediglich im Anlaut und Inlaut auf (vgl. Krech et al. 2009/2010: 76; Langer 2010: 139). Am Wort- und Silbenauslaut hingegen entstimmlichen sich die Lenis-Laute im Sinne einer Auslautverhärtung zu ihren Fortis-Äquivalenten [p], [t] und [k] (vgl. Krech et al. 2009/2010: 76; Langer 2010: 139). Zur Illustration werden in den folgenden Beispielen die Lenis-Plosive im Auslaut mit den Lenis-Plosiven im Inlaut gegenübergestellt:

<-b> als [p] vs. <-b-> als [b]

lieb [li:p] vs. *Liebe* [l'i:bə]

Lob [lo:p] vs. *loben* [l'o:bɐ]

taub [taʊp] vs. *Taube* [t'aʊbə]

<-d> als [t] vs. <-d-> als [d]

Rad [ʁa:t] vs. *Räder* [ʁ'ɛ:də]

Bad [ba:t] vs. *baden* [b'a:dɐ]

Zustand [ts'u:ʃtant] vs. *zustandekommen* [tsu:ʃt'andekɔmən]

<-g> als [k] vs. <-g-> als [g]

Flug [flu:k] vs. *fliegen* [fl'i:gɪ]

Tag [ta:k] vs. *heutzutage* [h'ʊɛttsu:ta:gə]

Erfolg [ɛf'ɔlk] vs. *Folge* [f'ɔlgə]

(Langer 2010: 141)

Infolge der Auslautverhärtung erfolgt bei den anschließenden, ursprünglich stimmhaften Lenis-Plosiven eine progressive Stimmlosigkeitsassimilation, ob innerhalb eines Wortes oder über Wortgrenzen hinweg (vgl. Krech et al. 2009/2010: 76f; Langer 2010: 141; Kohler 1995: 157). Die stimmlose Aussprache wird mit dem diakritischen Zeichen [◌̥] bzw. [◌°] markiert, wie beispielsweise in *abgeben* ['apɡ̊e:bɐ], *Tagblatt* [t'a:kbl̥at] oder *Kundgebung* [k'ʊntɡ̊e:bʊŋ] (vgl. ebd.).

Der auslautende Stimmverlust unterbleibt, wo gemäß der Hochlautung ein Schwa entfällt, und stattdessen vor dem darauffolgenden Suffix ein <l>, <n> oder <r> auftritt, wie in folgenden Beispielen:

Nebel [n'e:b̥l̥] > *neblig* [n'e:bl̥ɪç]

handeln [h'and̥l̥n] > *Handlung* [h'andlʊŋ]

Regen [ʁ'e:g̊ɪ] > *regnen* [ʁ'e:gnən]

(Langer 2010: 141; Krech et al. 2009/2010: 77)

Im BP sowie übrigens auch im Rest der Romania existiert die Auslautverhärtung nicht (vgl. Langer 2010: 142). Es sei zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Auslautverhärtung beispielsweise in der Standardaussprache Österreichs ebenfalls nicht mittels [p], [t] oder [k] realisiert wird, sondern an ihre Stelle die Lenis-Plosive [b̥], [d̥] und [ɡ̊] rücken, wie z.B. im bereits oben präsentierten Beispiel *Tag* [d̥aɡ̊] (neben [tha:k]) (vgl. Krech et al.

2009/2010: 253). Angesichts der Absenz von (stimmhaften sowie stimmlosen) auslautenden Plosiven im BP, ergeben sich für Erstsprechende des BP zwar keine direkten fehlerhaften Übertragungen von der Ausgangs- auf die Zielsprache. Der Auslautverhärtung kann als Charakteristikum der Lautung des Deutschen im DaF-Unterricht jedoch bei (regional bedingtem) Bedarf Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Langer 2010: 142).

Das Schwa als Fugen- und Endlaut

Existieren im Erbwortschatz des BP keine Plosive in auslautender Position, kommen sie lediglich an- und inlautend von Vokalen gefolgt vor, wie z.B. in *sapo* [s'apɔ] (Kröte), *gata* [g'ata] (Katze), *porco* [p'oxkɔ] (Schwein) oder *leite* [l'ɛɪtʃɪ] (Milch) (vgl. Langer 2010: 142). Unter kontrastiver Perspektive fällt am ehesten der finale Schwa ins Auge, welcher im BP als [ɪ] realisiert wird. Gemäß der Standardlautung des BP kommt es zum Anhängen des Lautes [ɪ] an auslautende Plosive in einigen Fremdwörtern (meist aus dem Englischen), bis hin zur graphischen Markierung im Sinne des Schwas:

club [kl'ubɪ]
clip [kl'ipɪ]
pop [p'ɔpɪ] (+ hip hop + rock)
Batman [batʃɪm'ã]
cheque [ʃ'ɛkɪ]
conhaque [kõ'ʃakɪ]

(Langer 2010: 142)

Aus entsprechender Übertragung auf das Deutsche könnten unter interferenzbedingter Missachtung der Auslautverhärtung sowie angehängtem Schwa folgende Abweichungen seitens Erstsprechender des BP resultieren:

Dieb [di:p] > *[d'i:bi] / *[dʒ'i:bi]
Tipp [tɪp] > *[t'ipɪ] / *[tʃ'ipɪ]
Rind [ʁɪnt] > *[ʁ'indɪ] / *[h'ɪdʒɪ]
Ort [ɔʁt] > *[ɔ'ɪtɪ] / *[ɔrtʃɪ]
Zug [tsu:k] > *[ts'u:gi] / *[z'ugi]
Volk [fɔlk] > *[f'ɔlkɪ] / *[v'ɔʊkɪ]

(Langer 2010: 143)

Insbesondere bei Wortpaaren mit gemeinsamer englischer oder lateinischer Herkunft, in denen der vokalische Auslaut im BP orthographisch markiert wird, erweisen sich Interferenzen als wahrscheinlich, wie z.B.

<i>apetite</i> [apetʃ'itʃi]	vs.	<i>Appetit</i> [apet'i:t]
<i>assistente</i> [asist'ɛtʃi]	vs.	<i>Assistent</i> [asist'ent]
<i>horizonte</i> [oriz'õtʃi]	vs.	<i>Horizont</i> [hoxits'ont]
<i>continente</i> [kõtʃin'ɛtʃi]	vs.	<i>Kontinent</i> [k'ontinent]
<i>paciente</i> [pasi'ɛtʃi]	vs.	<i>Patient</i> [patsi'ent]
<i>presidente</i> [prezid'ɛtʃi]	vs.	<i>Präsident</i> [pʁɛzid'ent]
<i>esporte</i> [ɛsp'ɔxtʃi]	vs.	<i>Sport</i> [ʃpɔʷt]
<i>teste</i> [t'ɛstʃi]	vs.	<i>Test</i> [test]

(Langer 2010: 143)

In die folgende Fehlerprognose sollen vor dem Hintergrund einer kontrastiven Interferenzanalyse nur diejenigen Aspekte der Plosive des Deutschen einbezogen werden, die potentielle fehlerhafte Übertragungen von der Ausgangs- auf die Zielsprache implizieren, und folglich Kommunikationsschwierigkeiten hervorrufen können. Es wurde bereits gezeigt, dass eine potentielle Unterlassung der Aspiration stimmloser Plosive mit der Nichtexistenz von Aspiration im BP zusammenhängen kann; sowie die Unterlassung der Auslautverhärtung stimmhafter Plosive mit der Nichtexistenz auslautender Plosive im BP begründet werden kann. In diesen Fällen kann jedoch nicht von Interferenzen im Sinne einer Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen auf die Zielsprache gesprochen werden (vgl. 3.2.2). Zusammen mit der Einbeziehung genannter regionalspezifischer Merkmale referiert die folgende (Interferenz)Fehlerprognose lediglich auf das Schwa des BP als Fugen- und Endlaut, da Erstsprechende des BP das Anhängen eines Schwas [ɪ] an auslautende Plosive durchaus fehlerhaft auf das Deutsche übertragen können – sich also interferenzbedingte Abweichungen ergeben können. Außerdem bestehen hierbei keine regionalspezifischen Unterschiede, wodurch es in vermutlich dem gesamten deutschsprachigen Raum zu kommunikativen Verwirrungen kommen kann.

Aus den Erläuterungen zu den auslautenden Plosiven des Deutschen unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Das Schwa als Fugen- und Endlaut

Erstsprechende des BP tendieren dazu, ein mehr oder weniger deutliches [ɪ] an auslautende Plosive zu hängen.

4.1.2.7 Die Affrizierung des BP

Exklusiv die brasilianische Variante des BP umfasst allophone Affrizierungen der beiden alveolaren Plosive [d] und [t] vor [i] / [ɪ] (vgl. Langer 2010: 149; Teyssier 1976: 34; de Oliveira / Reinecke 2011: 144). Die Verschiebung der Zunge von den Alveolen in Richtung des Palatums führt dabei zu einer mehr oder weniger starken Affrizierung der beiden Plosive, wie in *dia* [d'ia] > [dʒ'ia] (Tag) oder *tia* [t'ia] > [tʃ'ia] (Tante) (vgl. ebd.). Die korrespondierenden Graphemkombinationen für die Affrizierung des BP sind <di> / <ti>. Auch sind <de> / <te> in auslautender Position von der Affrizierung betroffen, wie z.B. *cidade* [sid'adʒɪ] (Stadt) oder *quente* [k'ẽtʃɪ] (warm). Es handelt sich bei der Affrizierung um eine fakultative Variante, jedoch dürfte sie allen Erstsprechenden des BP zumindest passiv vertraut sein, und von der Mehrheit sogar aktive Verwendung finden (vgl. ebd.). Aufgrund der im Deutschen existenten Sequenzen [di] / [dɪ] wie in *Direktor* [diʁ'ektoːʁ] und *Disziplin* [dɪstsipl'i:n] sowie [ti] / [tɪ] wie in *Tier* [tiːʁ] und *Tipp* [tɪp] kann die erstsprachliche Affrizierung zu Interferenzen führen (vgl. ebd.). Spezifizierungen bezüglich potenzieller Normabweichungen werden im Folgenden für [tʃ] und [dʒ] betrachtet.

Die Affrizierung [tʃ]

Unter Interferenzdruck kann es seitens Erstsprechender des BP zu folgenden fehlerhaften Abweichungen kommen:

Anlautend:

Tier [tiːʁ] > *[tʃiːʁ] / *[tʃɪr]

Tip [tɪp] > *[tʃɪp] / *[tʃɪpɪ]

Tisch [tɪʃ] > *[tʃɪʃ] / *[tʃɪʃ]

Inlautend:

Beschäftigung [bɛʃ'ɛftɪgʊŋ] > *[bɛʃ'ɛftʃɪgʊŋ] / *[bɪʃ'ɛftʃɪgʊŋ]

Bräutigam [br'ɔɕtɪgam] > *[br'ɔɕtʃɪgam] / *[br'ɔɕtʃɪgã]

Tätigkeit [t'ɛ:tɪçkæʒ] > *[t'ɛ:tʃɪçkæʒ] / *[t'ɛ:tʃɪçkæʒɪ]

Auslautend:

Seite [z'aɛtə] > *[z'aɛtʃɪ] / *[s'aɛtʃɪ]

Rate [ʁa:tə] > *[ʁ'a:tʃɪ] / *[h'atʃɪ]

(Pl.) *Brote* [bʁ'o:tə] / *[bʁ'o:tʃɪ] / *[br'otʃɪ]

(Langer 2010: 149)

Jene Abweichungen liegen insbesondere bei Lexemen mit gemeinsamer Etymologie nahe:

Anlautend:

Titel [t'i:tʃ] vs. BP *título* [tʃ'itulɔ] > *[tʃ'i:tʃ] / *[tʃ'iteɔ]

Tinte [t'intə] vs. BP *tinta* [tʃ'ĩtɐ] > *[tʃ'intə] / *[tʃ'intʃɪ]

Inlautend:

Institut [ɪnstɪt'u:t] vs. BP *instituto* [ĩstʃit'utɔ] > *[ɪnstʃit'u:t] / *[ĩstʃit'u:t]

Politik [polit'i:k] vs. BP *política* [pol'itʃikɐ] > *[politʃ'i:k] / *[pol'itʃik]

Auslautend:

Elite [el'i:tə] vs. BP *elite* [el'itʃɪ] > *[el'i:tʃɪ]

Tomate [tom'a:tə] vs. BP *tomate* [tom'atʃɪ] > *[tom'a:tʃɪ]

(Langer 2010: 150)

Die Affrizierung [dʒ]

Unter Interferenzdruck kann es seitens Erstsprechender des BP zu folgenden fehlerhaften Abweichungen kommen:

Anlautend:

Dichtung [d'ɪçtɔŋ] > *[dʒ'ɪçtɔŋ] / *[dʒ'ɪftɔŋ]

Dienst [di:nst] > *[dʒi:nst] / *[dʒinst]

Ding [dɪŋ] > *[dʒɪŋ]

Inlautend:

Gedicht [gəd'ɪçt] > *[gədʒ'ɪçt] / *[gədʒ'ɪft]

Sehenswürdigkeit [z'e:ənsʏʁˈdɪçkaɛt] > *[z'e:ənsʏʁˈdʒɪçkaɛt] /

*[s'ensvɪrdʒɪkaɛt]

Verteidiger [fɐt'aɛdɪgɐ] > *[fɐt'aɛdʒɪgɐ] / *[fert'aɛdʒɪgɐ]

Auslautend:

Freude [fʁøˈdɔdə] > *[fʁøˈdʒɪ] / *[fr'ɔdʒɪ]

Ende ['ɛndə] > *['ɛndʒɪ] / *['ɛ̃dʒɪ]

Kreide [kʁ'ædə] / *[kʁ'ædʒɪ] / *[kr'ædʒɪ]

(Langer 2010: 152)

Jene Abweichungen liegen insbesondere bei Lexemen mit gemeinsamer Etymologie nahe:

Anlautend:

Disziplin [dɪstsipl'i:n] vs. BP *disciplina* [dʒisipl'ĩnɐ] > *['dʒistsipl'i:n] / *['dʒisipl'ĩ]

Direktor [diʁ'ɛkto:ʁ] vs. BP *diretor* [dʒiret'or] > *['dʒiʁ'ɛkto:ʁ] / *['dʒir'ɛktor]

Inlautend:

Indien ['ɪndjən] vs. BP *índia* ['ĩdʒjɐ] > *['ɪndʒjən] / *['ĩdʒjɛ]

Radio [ʁ'a:diɔ:] vs. BP *rádio* [h'adʒjũ] > *['ʁ'a:dʒjɔ:] / *['h'adʒjũ]

Auslautend:

Hindi [h'ɪndi:] vs. BP *hindi* [ĩdʒ'i] > *['h'ɪndʒi:] / *['ĩdʒ'i]

(Langer 2010: 153)

Aus den Erläuterungen zu den Affrizierungen [tʃ] sowie [dʒ] des BP unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die Affrizierungen des BP

- a) Erstsprechende des BP affrizieren die Plosive [d] und [t] im Anlaut, Inlaut sowie Auslaut, wenn ihnen ein orthographisches <i> nach dem Muster <di> und <ti> folgt.
- b) Erstsprechende des BP affrizieren die Plosive [d] und [t], wenn ihnen im Auslaut ein orthographisches <e> nach dem Muster <de> und <te> folgt.

4.1.2.8 Die Vokalisierung [ʊ] des BP

Die Erläuterungen in diesem Kapitel gehen ausnahmsweise von einem Vergleich zum EP aus, da die Vokalisierung des silbenauslautenden <l> zu [ʊ] einen brasilienspezifischen Kontrast zum velarisierten [ɫ] des EP bildet.

Das alveolare [l] hält Einzug in die Gesamtheit der Romania, wobei einzig das EP als Variante eines Allophons /l/ auch ein velarisiertes [ɫ] wie in *fácil* ['fasiɫ] (einfach) besitzt

(vgl. Langer 2010: 157; Noll 1999: 53). Fiukowski (2002: 248) spricht auch von einem „verdumpte Klang“. Es handelt sich hierbei um eine kombinatorische Variante eines Allophons /l/, das im Wesentlichen in prävokalischer Position ein alveolares [l], und in postvokalischer und meist implosiver Position ein velarisiertes [ɫ] vorsieht. Noll (1999) spricht bezüglich dieser Regelmäßigkeit von einer „systembezogenen Idealisierung“ und fügt an, dass /l/ „[...] insbesondere in Nachbarschaft von [a], einer mehr oder weniger ausgeprägten Velarisierung [unterliegt]. Somit wäre z.B. bei *fala* die Transkription [faɫa] angemessen.“ (Noll 1999: 53). Die folgenden Beispiele verdeutlichen die allophonische Distribution zwischen dem alveolaren [l] und dem velarisierten [ɫ]:

livro EP [l'ivɾo] (Buch) vs. *abril* EP [ɐbr'itɫ] (April)
letra EP [l'etrɐ] (Buchstabe) vs. *mel* EP [mɛɫ] (Honig)
lata EP [l'ɐtɐ] / [ɫɐtɐ] (Dose) vs. *sal* EP [sɐɫ] (Salz)
lontra EP [l'õntɾɐ] (Otter) vs. *sol* EP [sɔɫ] (Sonne)
luz EP [luʃ] (Licht) vs. *sul* EP [suɫ] (Süden)

(Noll 1999: 53)

Diese Distribution kann im Wesentlichen auf das BP übertragen werden, wobei das alveolare [l] in postvokalischer Position hier keine Velarisierung zu [ɫ], sondern eine Vokalisierung zu [ʊ] erfährt (vgl. Langer 2010: 157ff; Noll 1999: 53ff; Teyssier 1976: 30). Aus diesem Grund sind die Wörter *mau* [maʊ] (schlecht, adj.) und *mal* [maʊ] (schlecht, adv.) im BP auch homophon (vgl. Noll 1999: 53f; Teyssier 1976: 30). Folgende Beispiele illustrieren die Vokalisierung [ʊ] des BP:

livro BP [l'ivɾʊ] vs. *abril* BP [abr'ioʊ]
letra BP [l'etrɐ] vs. *mel* BP [mɛʊ]
lata BP [l'atɐ] / [ɫ'atɐ] vs. *sal* BP [saʊ]
lontra BP [l'õntɾɐ] vs. *sol* BP [soʊ]
luz BP [luʃ] vs. *sul* BP [suʊ]

(Noll 1999: 53)

Aufgrund der Existenz der Graphemsequenzen <il>, <el>, <al>, und im Deutschen in prinzipiell konsonantischer statt vokalisierter Realisierung [l], sind Interferenzen zu erwarten (vgl. ebd.: 158). Erstsprechende des BP neigen daher zu einer Übertragung der Vokalisierung von [l] zu [ʊ] auf das Deutsche:

Anlautend:

Alter ['altə] > *['aʊtə] / *['aʊtɐ]

Eltern ['ɛltən] > *['ɛʊtən] / *['ɛʊtɐn]

Oldenburg ['ɔldn̩bʊʁk] > *['ɔʊdn̩bʊʁk] / *['ɔʊdɛ̃bʊrgɪ]

Auslautend:

Krokodil [kʁokod'i:l] > *[kʁokod'iʊ] / *[krokodʒ'iʊ]

Wechselgeld [v'ɛksl̩ɡɛlt] > *[v'ɛksɛʊɡɛʊt] / *[v'ɛʃsɛʊɡɛʊdʒɪ]

Hals [hals] > *['haʊs] (nahezu homophon mit *Haus*) / *['aʊs] (nahezu homophon mit *aus*)

Inlautend:

Bildung [b'ɪldʊŋ] > *[b'iʊdʊŋ] / *[b'iʊdʊŋə]

Folge [f'ɔlgə] > *['f'ɔʊgə] / *['f'ɔʊʒɪ]

Angestellte ['angəʃtɛltə] / *['angəʃtɛʊtə] / *['ãʒɪʃtɛʊtʃɪ]

(Langer 2010: 162)

Aus den Erläuterungen zur Vokalisierung [ʊ] des BP unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die Vokalisierung [ʊ] des BP

Erstsprechende des BP vokalisieren das alveolare [l] des Deutschen in postvokalischer Position.

4.1.2.9 Die Palatale des BP

Das Konsonanteninventar des BP umfasst zum einen den nasalen Palatal [ɣ̃], zum anderen den lateralen Palatal [ʎ] (vgl. Langer 2010: 166ff; Noll 1999: 54f; Teyssier 1976: 37). Im Folgenden werden die beiden Palatale unter kontrastivem Aspekt betrachtet.

Der Palatal [ɣ̃]

Der nasalierte Palatal bzw. der speziell für das BP typische nasalierte palatale Glide [ɣ̃] korrespondiert mit dem Digraph <nh> (vgl. Langer 2010: 166). Er kommt nahezu ausnahmslos inlautend vor, wie z.B. in *Alemanha* [alɪm'ãʎa] (Deutschland), *Maranhão* [marãʎ'ãʊ] (ein Bundesstaat), *sonho* [s'ɔ̃ʊ] (Traum) oder *tamanho* [tã̃m'ãʎɔ] (Größe)

(vgl. ebd.). Ebenso enthalten die Diminutivsuffixe <-inho> (mask.) und <-inha> (fem.) den nasalierten palatalen Glide, z.B.:

pássaro [p'asaro] (Vogel) > *passarinho* [pasar'ĩʝo] (Vögelchen)

menina [mĩn'ĩna] (Mädchen) > Dim. *menininha* [mĩnĩn'ĩɲa] (kleines Mädchen)

pai [pai] (Vater) > Dim. *paizinho* [paiz'ĩʝo] (Väterchen)

cidade [sid'adzɪ] (Stadt) > Dim. *cidadinha* [sidadz'ĩɲa] (Städtchen)

(Langer 2010: 167)

Den Diminutiven soll im Zusammenhang mit dem Palatal [ɲ] besondere Bedeutung zukommen, da sie in der Umgangssprache des BP eine besonders produktive Stellung einnehmen, und sie Erstsprechenden des BP daher sowohl passiv als auch aktiv merklich vertraut sein sollten (vgl. Langer 2010: 166). Anders als im BP kommt die Graphemsequenz <n-h> im Deutschen lediglich über Morphemgrenzen hinweg aufgrund von Kompositabildung vor, wie beispielsweise in *Abwesenheit*, *Angelegenheit*, *Anhänger*, *Anwesenheit*, *Bahnhof*, *Bauernhof*, *Fahrenheit*, *Gelegenheit*, *Gewohnheit*, *Inhaber*, *Inhalt*, *Krankenhaus*, *Vergangenheit*, *Zusammenhang* (vgl. ebd.: 167). Erstsprechende des BP könnten daher die Graphemfolge <n-h> unter Interferenzdruck als Digraph <nh> deuten, was auf folgende potentielle Normabweichungen schließen lässt:

Anhang ['anhaŋ] > *['aɲaŋ] / *[a'ɲaŋɪ]

Lernhilfe [l'ɛʁnhɪlfə] > *[l'ɛʁɲɪlfə] / *[l'ɛrɲiɔlfɪ]

Turnhalle [t'ʊʁnhalə] > *[t'ʊʁɲalə] / *[t'urɲalɪ]

(Langer 2010: 167)

Demgemäß wären jedoch maximal in Komposita interferenzbedingte Normabweichungen denkbar. Nichtsdestotrotz beinhalten laut einer Recherche bei MATER 1,2%, sprich 2437 von 199.695 Lexemen die Graphemsequenz <n-h>. LANGENSCHIEDTs Grundwortschatz von insgesamt 3617 Lexemen umfasst sogar 19 Lexeme mit der Folge <n-h>, sprich 2,4% (vgl. Langer 2010: 169). Diese Anzahl sollte brasilianische DaF-Lernende von der Relevanz der Auseinandersetzung mit der Graphemsequenz <n-h> im Deutschen überzeugen.

Der Palatal [ʎ]

Der laterale Palatal [ʎ] des BP korrespondiert mit dem Digraph <lh>, und wird auch als „l molhado“ bzw. „l mouillé“ bezeichnet (vgl. Langer 2010: 169; Teyssier 1976: 37). Er tritt im Portugiesischen ausschließlich inlautend auf, wie z.B.: *alho* ['aʎu] (Knoblauch),

colher [koʎ'ɛx] (Löffel), *filho* [f'iʎu] (Sohn), *folha* [f'oʎa] (Blatt), *mulher* [muʎ'ɛx] (Frau), *olho* ['oʎu] (Auge), *pilha* [p'iʎa] (Batterie), *repolho* [hep'oʎu] (Weißkohl), *talher* [taʎ'ɛx] (Besteck) (vgl. Langer 2010: 169).

Im Kontext sehr umgangssprachlich orientierter Rede treten zudem verschiedene fakultative Varianten eines Allophons /ʎ/ auf. So kann der laterale Palatal [ʎ] mit mehr oder minder starker Friktion zu [j] lenisiert, oder auch zu [l] alveolarisiert werden (vgl. Langer 2010: 169f). Sogar kann eine Elision des „l molhado“ in schneller, fließender Rede mit häufiger Apokopierung von Konsonanten stattfinden (vgl. ebd.). Folgende Beispiele illustrieren die fakultativen Varianten eines Allophons /ʎ/:

colheita [koʎ'ɛta] (Ernte) > *[koj'eta] / *[kol'eta]
colher [koʎ'ɛx] (Löffel) > *[koj'ɛx] / *[kol'ɛx] > *[ko'ɛx] > *[ko'ɛ]
talher [taʎ'ɛx] (Besteck) > *[taj'ɛx] / *[tal'ɛx] > * [ta'ɛx] > *[ta'ɛ]

(Langer 2010: 169)

Ähnlich der Graphemfolge <n-h> tritt auch <l-h> im Deutschen ausschließlich über Morphemgrenzen hinweg aufgrund von Kompositabildung auf, woraus lediglich bei Komposita folgende Ausspracheinterferenzen zu erwarten sind:

Dunkelheit [d'ʊŋkʰaɛt] > *[d'ʊŋkəʎaɛt] / *[d'ʊŋkəʎaɛtʃɪ]
Einzelhandel ['aɛntsʰandʌ] > *['aɛntəʎandʌ] / *['aɛnzəʎãɛu]
vorteilhaft [f'ɔʰtaɛʎhaft] > *[f'ɔʰtaɛʎaft] / *[v'ɔrtaɛʎaftʃɪ]

(Langer 2010: 170)

Ähnlich wie bei dem nasalen Palatal [ɣ] wären folglich auch hinsichtlich des lateralen Palatals [ʎ] maximal in Komposita interferenzbedingte Normabweichungen denkbar. Zudem beinhalten laut einer Recherche bei MATER lediglich 0,4%, sprich 727 von 199.695 Lexemen die Graphemsequenz <n-l>. LANGENSCHIEDT's Grundwortschatz von insgesamt 3617 Lexemen umfasst sogar nur 2 Lexeme mit der Folge <n-l>, sprich 0,06% (vgl. Langer 2010: 170). Diese Anzahl sollte der Graphemsequenz <n-l> im DaF-Unterricht für Brasilianer zwar keine herausragende Relevanz attribuieren. Dennoch soll sie in dieser Arbeit als potentielle Interferenzursache nicht unbeachtet bleiben.

Aus den Erläuterungen zu den Palatalen des BP unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP gehen folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Die Palatale des BP

a) Erstsprechende des BP neigen dazu, die zielsprachliche Graphemsequenz <n-h> als erstsprachlichen Digraph <nh> zu interpretieren, und demgemäß den nasalen Palatal [ɲ] zu realisieren.

b) Erstsprechende des BP neigen dazu, die zielsprachliche Graphemsequenz <l-h> als erstsprachlichen Digraph <lh> zu interpretieren, und demgemäß den laterale Palatal [ʎ] (oder eine der fakultativen Varianten eines Allophons /ʎ/) zu realisieren.

4.1.2.10 Anlautendes [s] im BP

Sowohl das Phoneminventar des Deutschen als auch des BP umfasst die alveolaren Frikative stimmhaft [z] und stimmlos [s] (vgl. Langer 2010: 172). Lediglich treten Unterschiede mit Blick auf deren Distribution auf, was zu geringfügigen interferenzbedingten Normabweichungen führen kann (vgl. ebd.). Für den deutschen Erbwortschatz konstituieren [s] und [z] kombinatorische Varianten eines Allophons /s/, wobei das stimmhafte [z] i.d.R. in anlautender Position, und das stimmlose [s] in auslautender Position vertreten sind (vgl. ebd.: 172). Die inlautende Realisierung wird von der entsprechenden Lautumgebung determiniert. Jedoch sollten sämtliche Fremd- und Lehnwörter nicht ungeachtet bleiben, deren anlautende stimmlose Realisierung [s] verstärkt Einzug in das „aktive Repertoire der meisten Erstsprechenden [des Deutschen]“ gehalten hat (vgl. Langer 2010: 173), z.B.

Prävokalisch:

Bestseller [b'ɛstsɛlə]

Sandwich [s'ɛntʃɪtʃ]

Service [s'œ:ʋɪs]

Sideboard [s'æɪtʃbɔ:ʔt]

Song [sɔŋ]

Präkonsonantisch:

Skala [sk'a:la:]

Skepsis [sk'ɛpsɪs]

Slang [slɛŋ]

Slowenien [slov'e:njən]

Szene [sts'e:nə]

(Langer 2010: 173)

Darüber hinaus verweist Langer (2010) auf den im Süden des deutschen Sprachraums verbreiteten „teilweisen oder vollständigen Verlust der Stimmhaftigkeit von [z] hin zu [s] auch in anlautenden oder gar inlautenden Positionen von <s>“ (Langer 2010: 173):

Salz [zalts] vs. [salts]
Seele [z'e:lə] vs. [s'e:lə]
Sonne [z'ɔnə] vs. [s'ɔnə]

(Langer 2010: 169)

Unter kontrastivem Aspekt zum BP ist zu konstatieren, dass zwar in beiden Sprachen anlautend [z] und [s] existieren, sie sich aber deutlich in ihrer Distribution unterscheiden (vgl. ebd.: 173). Das Phoneminventar des BP umfasst sowohl in explosiver als auch inlautender Position [z] und [s]. In implosiver Stellung tritt wie im Deutschen lediglich [s] auf (vgl. Langer 2010: 174). Demnach stellt die anlautende Distribution gemäß dem deutschen Erbwortschatz sowie der deutschen Hochlautung die einzige Herausforderung für Erstsprechende des BP dar (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wird sich in den folgenden Ausführungen auch nur auf die anlautende Position bezogen.

Während der stimmhafte alveolare Frikativ [z] sowie sein stimmloses Pendant [s] im Deutschen i.d.R. lediglich mit dem Graphem <s> korrespondiert, liegt die Anzahl der orthographischen Entsprechungen im BP höher. Demgemäß lassen sich folgende drei Grapheme differenzieren:

Für [z] steht:

<z->, z.B.:

zagueiro [zag'ɛiɾu] (Stürmer im Fußball)

zanga [z'ãŋɐ] (Ärger)

zelador [zelad'or] (Hausmeister)

Für [s] stehen:

<-s>, z.B.:

sala [s'alɐ] (Raum)

Santa Catarina [s,ãtɐ katar'ĩnɐ] (ein Bundesstaat)

sorte [s'ɔɾtʃi] (Glück)

<c-> vor Vorderzungenvokalen, z.B.:

circo [s'irku] (Kreis)

Ceará [siar'a] (ein Bundesstaat)

cebola [seb'olɐ] (Zwiebel)

(Langer 2010: 174)

Bezüglich des Graphems <z> im Deutschen wurden potentielle Interferenzen für Erstsprechende des BP bereits eruiert (vgl. 4.1.2.4). Das Graphem <c> kommt im Deutschen nicht singular wie im BP, sondern lediglich als Digraph <ch> oder Trigraph <sch> vor, was ebenfalls bereits unter dem Aspekt der phonetischen Interferenz betrachtet wurde (vgl. 4.1.2.2). Daher soll der Schwerpunkt in diesem Punkt auf das anlautende <s> als potentielle Interferenzursache gelegt werden. Erstsprechende des BP neigen daher zu einer Übertragung der stimmhaften Realisierung des anlautenden <s> auf das Deutsche. Entsprechende interferenzbedingte Realisierungen wären z.B.:

Saal [za:l] > *[sa:l] > *[saʊ]
Sonntag [z'ɔnta:k] > *[s'ɔnta:k] > *[s'õtagɪ]
Sucht [zʊxt] > *[sʊxt] > *[suftʃɪ]

(Langer 2010: 175)

Derartige interferenzbedingte Realisierungen erweisen sich insbesondere bei Wortpaaren gemeinsamer etymologischer Merkmale als wahrscheinlich, wie z.B.:

Salat [zal'a:t] vs. *salada* BP [sal'adɐ] > *[sal'a:t] / [sal'atʃɪ]
Symbol [zymb'o:l] vs. *símbolo* BP [s'ĩbolu] > *[symb'o:l] / *[s'ĩboʊ]
Suppe [z'ʊpə] vs. *sopa* BP [s'opɐ] > *[s'ʊpə] / *[s'upɪ]

(Langer 2010: 175)

Angeichts der partiellen Okkurrenz des stimmlosen alveolaren Frikativs [s] im Deutschen vor dem Hintergrund der Fremd- und Lehnwörter sowie der südlich verbreiteten Variationen des Deutschen, sollte der anlautende Verlust der Stimmhaftigkeit Erstsprechenden des Deutschen jedoch zumindest passiv vertraut sein. Demnach sollten potentielle Interferenzen zu wenig Kommunikationsbeeinträchtigung führen. Nichtsdestotrotz sollte der explosive stimmhafte alveolare Frikativ [z] als Charakteristikum der Lautung des Deutschen im DaF-Unterricht für Brasilianer Beachtung finden. In Anbetracht anderweitiger interferenzbedingter Herausforderungen kann die stimmhafte Realisierung des anlautenden <s> Kommunikationsbeeinträchtigungen durchaus vorbeugen.

Aus den Erläuterungen zum anlautenden [s] im BP unter kontrastivem Aspekt des Sprachenpaares Deutsch – BP geht folgende Fehlerprognosen hervor:

Fehlerprognose: Anlautendes [s] im BP

Erstsprechende des BP neigen dazu, das explosive stimmhafte [z] in Korrespondenz mit dem Graphem <s> stimmlos als [s] zu realisieren.

4.2 Fehlerprognosen

Die erhobenen Fehlerprognosen werden im Folgenden tabellarisch zusammengefasst:

1. Fehlerprognose: Vokalquantität	<i>a) Erstsprechende des BP realisieren die langen Vokale [i:], [y:], [u:], [e:], [ø:], [o:], [ɛ:] und [a:] zu kurz.</i> <i>b) Erstsprechende des BP realisieren die kurzen Vokale [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ] und [a] zu lang.</i>
2. Fehlerprognose: labiale Vorderzungenvokale	<i>a) Erstsprechende des BP delabialisieren die Vorderzungenvokale [ø:], [œ], [y:], [ʏ] zu [e], [ɛ], [i], [ɪ].</i> <i>b) Erstsprechende des BP lösen die Vorderzungenvokale [ø:], [œ] zu dem Hinterzungenvokal [o], und [y:], [ʏ] zu dem Hinterzungenvokalen [u] auf.</i>
3. Fehlerprognose: Vokalloralität	<i>Erstsprechende des BP nasalieren Vokale, die vor Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ] stehen.</i>
4. Fehlerprognose: Die Stimmeinsätze des Deutschen	<i>Erstsprechende des BP elidieren den behauchten Stimmeinsatz [h].</i>
5. Fehlerprognose: Die Velare des Deutschen	<i>a) Erstsprechende des BP ersetzen den Velar [x] aufgrund von Differenzen in der Graphem-Phonem-Korrespondenz durch den Frikativ [ʃ].</i> <i>b) Erstsprechende des BP ersetzen den anlautenden oder intervokalischen Velar [ɣ] entsprechend der Grapheme <r> oder <rr> durch [h] oder [x].</i>
6. Fehlerprognose: Die Palatale des Deutschen	<i>a) Erstsprechende des BP substituieren den stimmhaften Palatal [j] im Deutschen aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <j> mit [ʒ] mit dem erstsprachlich vertrauten Laut [ʒ].</i> <i>b) Erstsprechende des BP substituieren den stimmlosen Palatal [ç], welcher im Deutschen mit dem Graphem <ch> korrespondiert, aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <ch> mit [ʃ] mit dem erstsprachlich vertrauten Laut [ʃ].</i>
7. Fehlerprognose: Die Affrikaten des Deutschen	<i>a) Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [pf] des Deutschen durch den ihnen erstsprachlich vertrauten Frikativ [f].</i>

	<p><i>b) Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [ts] des Deutschen je nach Allograph eines Phonems /ts/ und in Abhängigkeit von der Lautumgebung entweder durch den stimmhaften Frikativ [z] oder den stimmlosen Frikativ [s].</i></p> <p><i>a) Bei dem Allograph <z> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] anlautend sowie inlautend durch den stimmhaften alveolaren Frikativ [z]. Bei dem Allograph <z> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] auslautend durch den stimmlosen alveolaren Frikativ [s].</i></p> <p><i>β) Bei den Allographen <tz>, <ts>, <c>, <t> und <zz> substituieren Erstsprechende des BP die Affrikate [ts] durch den stimmlosen alveolaren Frikativ [s].</i></p> <p><i>c) Erstsprechende des BP substituieren die Affrikate [kv] des Deutschen in der Position vor den Vorderzungenvokalen durch den stimmlosen velaren Plosiv [k].</i></p>
8. Fehlerprognose: Die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP	<i>Erstsprechende des BP substituieren das stimmlose [f] in Korrespondenz mit dem Graphem <v> aufgrund der erstsprachlichen Korrespondenz <v> mit [v] mit dem stimmhaften [v].</i>
9. Fehlerprognose: Die auslautenden Plosive des Deutschen	<i>Erstsprechende des BP tendieren dazu, ein mehr oder weniger deutliches [ɪ] an auslautende Plosive zu hängen.</i>
10. Fehlerprognose: Die Affrizierungen des BP	<p><i>a) Erstsprechende des BP affrizieren die Plosive [d] und [t] im Anlaut, Inlaut sowie Auslaut, wenn ihnen ein orthographisches <i> nach dem Muster <di> und <ti> folgt.</i></p> <p><i>b) Erstsprechende des BP affrizieren die Plosive [d] und [t], wenn ihnen im Auslaut ein orthographisches <e> nach dem Muster <de> und <te> folgt.</i></p>
11. Fehlerprognose: Die Vokalisierung [ʊ] des BP	<i>Erstsprechende des BP vokalisieren das alveolare [l] des Deutschen in implosiver postvokalischer Position.</i>
12. Fehlerprognose: Die Palatale des BP	<p><i>a) Erstsprechende des BP neigen dazu, die zielsprachliche Graphemsequenz <n-h> als erstsprachlichen Digraph <nh> zu interpretieren, und demgemäß den nasalen Palatal [ɲ] zu realisieren.</i></p> <p><i>b) Erstsprechende des BP neigen dazu, die zielsprachliche Graphemsequenz <l-h> als erstsprachlichen Digraph <lh> zu interpretieren, und demgemäß den laterale Palatal [ʎ] (oder eine der fakultativen Varianten eines Allophons /ʎ/) zu realisieren.</i></p>
13. Fehlerprognose: Anlautendes [s] im BP	<i>Erstsprechende des BP neigen dazu, das explosive stimmhafte [z] in Korrespondenz mit dem Graphem <s> stimmlos als [s] zu realisieren.</i>

Tabelle 2: Fehlerprognosen
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung in verwendeter Literatur in Punkt 5.1

5. Empirischer Teil

Im Rahmen einer Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials für brasilianische DaF-Lerner konstituiert die Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Faktoren (vgl. 3.1) den Ausgangspunkt. Zur Eruierung entsprechender Faktoren hinsichtlich der Zielgruppe brasilianischer DaF-Lernender werden empirische Daten herangezogen. Diese setzen sich aus zwei verschiedenen Korpora zusammen: Einerseits wurden mündliche Deutschprüfungen mit brasilianischen Lernern aufgezeichnet, um dem Faktor der Ausgangssprachenspezifik mittels einer kontrastiven phonetischen Interferenzanalyse Rechnung zu tragen. Somit können relevante Ausspracheschwierigkeiten ermittelt werden, die schließlich im didaktischen Teil (vgl. Kapitel 6) thematisiert werden können. Da laut Hirschfeld und Reinke (2016) die Ausgangssprache Hauptursache für zielsprachliche phonetische Interferenzen darstellt (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 25), nimmt die kontrastive phonetische Interferenzanalyse im nachstehenden empirischen Teil das meiste Gewicht ein. Andererseits wurde zur Eruierung anderweitiger zielgruppenspezifischer Faktoren ein Fragebogen verwendet.

Nachstehend werden zunächst wichtige Aspekte zur Vorbereitung sowie zum Prozedere der Datenerhebung hinsichtlich der mündlichen Prüfungen sowie der Fragebögen erläutert (vgl. 5.1). Vor dem Hintergrund der maßgeblichen Relevanz von Ausgangssprachenspezifik für Ausspracheschlungen nimmt der komplette zweite Punkt eine kontrastive phonetische Interferenzanalyse ein (vgl. 5.2). Auf die Darstellung der Ergebnisse bezüglich der Fehleranalyse sowie der Fragebögen wird im letzten Punkt des empirischen Teils eingegangen (vgl. 5.3).

5.1 Vorbereitung und Prozedere der Datenerhebung

Im Folgenden wird auf die Vorbereitung sowie das Prozedere der Datenerhebung bezüglich der aufgezeichneten mündlichen A1.1-Prüfungen einerseits (vgl. 5.1), und der Fragebögen andererseits (vgl. 5.2) eingegangen.

5.1.1 Mündliche A1.1-Prüfungen

In diesem Punkt wird zunächst die Auswahl der Institution, an der die Prüfungen aufgezeichnet wurden, sowie die Auswahl der Probanden begründet. Die Vorbereitung für die Datenerhebung sowie die Entstehungssituation der Daten werden anschließend

dargestellt. Schließlich geht der Punkt auf die Selektion der Tonaufnahmen für die empirische Analyse sowie die formale Charakterisierung des Materials ein.

Die mündlichen A1.1-Deutschprüfungen wurden am *Centro de Línguas e Interculturalidade* (CELIN) aufgenommen. Als supplementäres Organ des geisteswissenschaftlichen Sektors der Universidade Federal do Paraná (UFPR) unterstützt das CELIN praxis- und forschungsorientierte Vorhaben seitens Studierender aus dem Sprach- und Kulturbereich. Es erwies sich als geeignete Institution für die Erhebung empirischer Daten, da Deutsch als Fremdsprache im brasilianischen Kontext auf dem Anfängerniveau²⁵ gelehrt wird, und am Ende jeden Semesters neben einer schriftlichen auch eine mündliche Prüfung angesetzt ist. Mündliche Prüfungen am Ende eines Deutschkurses sind für das Forschungsinteresse der Arbeit insofern nützlich, als dass analysiert werden kann, welche Ausspracheschwierigkeiten in welchem quantitativen und qualitativen Ausmaß am Ende eines A1.1-Deutschkurses noch auftreten. Somit könnte auf Basis einer Fehleranalyse adaptiertes phonetisches Lehr- und Lernmaterial bereits während eines A1.1-Deutschkurses die Ausspracheschwierigkeiten thematisieren und ihnen effektiv vorbeugen²⁶. Dies soll keinesfalls implizieren, dass keine der Deutschlehrkräfte am CELIN nicht adäquate Ausspracheübungen in den Unterricht implementiert hat. Lediglich soll eine Art diagnostische Basis für eine systematische Adaption geschaffen werden.

Darüber hinaus wurden DaF-Lernende am CELIN als Probanden zur Aufzeichnung mündlicher Prüfungen ausgewählt, da es sich weitestgehend²⁷ um Erstsprechende des BP handelt, die derzeit in Brasilien leben, sowie auch in Brasilien Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Somit fallen sie in die Zielgruppe brasilianischer DaF-Lerner, an die phonetisches Lehr- und Lernmaterial adaptiert werden soll.

Der erste Schritt zur Erhebung bestand im Kontaktieren sämtlicher Deutschlehrkräfte per E-Mail, die zu diesem Zeitpunkt am CELIN tätig waren. Mit der besagten E-Mail wurden

²⁵ Die Bezeichnung der Deutschkurse am CELIN wird nicht gemäß der Sprachniveaustufen des GER vorgenommen, sondern mittels *Deutsch 1* (\approx A1.1), *Deutsch 2* (\approx A1.2), *Deutsch 3* (\approx A2.1) usw. Bestandene Prüfungen der jeweiligen Kurse sind kein Garant für das Erreichen eines GER-Sprachniveaus. In dieser Arbeit wird jedoch in Bezug auf die mündlichen Prüfungen mit der Bezeichnung A1.1 operiert, da sich das CELIN mittels des Lehrbuches stark an der GER-Sprachniveaustufe orientiert.

²⁶ Inwiefern die Analyseergebnisse tatsächlich repräsentativ für brasilianische DaF-Lerner sind, wird in Punkt 6.1 thematisiert.

²⁷ Unter den Probanden befanden sich eine syrisch-arabischsprechende Lernerin, sowie eine spanischsprechende Lernerin aus Mexiko, die BP als Fremdsprache sprechen. Da es sich um eine Interferenzanalyse des Sprachenpaares BP – Deutsch unter Heranziehung Erstsprechender des BP handelt, wurden sie nicht in die Analyse einbezogen.

sie zunächst über das Thema der Masterarbeit sowie die damit verbundenen Intentionen hinsichtlich der Aufzeichnung mündlicher Prüfungen in Kenntnis gesetzt. Im Zuge 5 positiver Rückmeldungen wurde den Lehrkräften zur Weiterreichung an die Lernenden ein Informationsblatt über das Vorhaben sowie eine Einverständniserklärung zugeschickt (siehe Anhang 1). Schließlich wurde entsprechend der Prüfungstermine sowie – räumlichkeiten im CELIN mit jeder der 5 Lehrkräfte ein Termin vereinbart. Vor jeder besuchten mündlichen Prüfung stellte sich die Verfasserin der Arbeit bei der Deutschgruppe persönlich vor und erläuterte die Inhalte des Informationsblattes auf persönlich-interaktionale Ebene. Nach Beantwortung zahlreicher Fragen seitens der brasilianischen DaF-Lernenden, zeigten sich ausnahmslos alle Kursteilnehmer mit der Aufzeichnung der mündlichen Prüfungen einverstanden. Die Einverständniserklärungen wurden schließlich vor Beginn jeder Prüfung unterzeichnet.

Als Audiorekorder wurde das Diktiergerät des Samsung Galaxy S4 Mini verwendet. Da die Prüfungen jeweils zu zweit oder zu dritt stattfanden, wurde das Gerät während der Aufnahme auf einem Bücherstapel auf einen vor den Prüflingen gelegenen Tisch platziert, so dass das Mikrophon möglichst nah an den Artikulationsorganen der Probanden platziert werden konnte. Gleichzeitig wurde somit vermieden, dass die Lerner der unmittelbaren Nähe einer Person ausgesetzt waren, die das Aufnahmegerät in den Händen und vor ihren Mund hält. Vermutlich wäre auf diesem Weg eine Steigerung der Nervosität seitens der Probanden provoziert worden, was sich negativ auf die Erfüllung des Kriteriums der Durchführungsobjektivität ausgewirkt hätte.

Bedingt durch die an einer stark befahrenen Hauptstraße gelegenen Räumlichkeiten des CELIN sowie lärm erzeugende Instandhaltungsarbeiten an den Gebäuden, entpuppten sich zahlreiche Tonaufnahmen gepaart mit suboptimaler architektonischer Lärmisolation als ungeeignet für phonetische Analysen. Aus diesem Grund musste hinsichtlich der Selektion der Tonaufnahmen vordergründig auf das Kriterium der Hörbarkeit artikulatorischer Nuancen zurückgegriffen werden. Schließlich wurden 7 mündliche Prüfungen à 15 Probanden ausgewählt, da diese 7 Tonaufnahmen am wenigsten Störgeräusche enthalten.

Schriftlich erfasst wurden die Daten sowohl mithilfe wörtlicher als auch phonetischer Transkription (siehe Anhang 2). Zunächst erfolgte eine Transkription sämtlicher deutschsprachiger Beiträge der Probanden anhand des lateinischen Alphabets. Zur Vereinfachung einer Separierung einzelner Aussprachefehler wurden die Wörter in Silben segmentiert. Anschließend wurden phonetische Normabweichungen entsprechend

einer tabellarischen Einteilung in ‚Vokale‘ und ‚Konsonanten‘ mittels phonetischer Transkriptionszeichen fixiert²⁸. Um den Genauigkeitsgrad beim schriftlichen Erfassen der Daten nicht über das notwendige Maß des Forschungsinteresses hinausgehen zu lassen, wurden folgende Elemente nicht in die Transkription einbezogen: portugiesischsprachige Elemente, Diskurspartikel *äh* und *ähm*, non-verbale Äußerungen (Lachen, Husten etc.) und situationsspezifische Geräusche (hupende Autos, Stuhl wird verrückt etc.). Die Audioaufnahmen sind der Arbeit in MP3-Format beigelegt.

5.1.2 Fragebogen

Nachstehend wird bezüglich des Fragebogens zur Eruierung zielgruppenspezifischer Faktoren zunächst die Auswahl der Probanden begründet. Die anschließenden Ausführungen umfassen einerseits eine formale Charakterisierung der technischen Erfassung sowie Übermittlung des Fragebogens an die Probanden. Andererseits wird eine inhaltliche Charakterisierung des Fragebogens vorgenommen und klargelegt, mit welcher Intention welche Fragen erstellt wurden.

Bezüglich der Probanden wurde darauf geachtet, dass es sich um Erstsprechende des BP handelt, die in Brasilien Deutsch lernen. Hinsichtlich der Sprachniveaustufe wurden keine Einschränkungen vorgenommen, da die Fragen nicht auf einen speziellen Lernstand zugeschnitten sind. Die Beantwortung speist sich in erster Linie aus niveauunabhängigen Erfahrungen und Meinungen.

Erfasst wurden die Fragen in Form eines Fragebogens mittels des webbasierten Software-as-a-Service-Office-Paket von Google namens Google Docs. Integriert in den Filehosting-Dienst Google Drive ist er speziell für die Erstellung von Fragebögen ausgelegt. Der Fragebogen kann mittels eines Links, welcher von Google generiert wird, problemlos online weitergeleitet werden. Im Fall des besagten Fragebogens wurde er 5 Deutschlehrkräften in Brasilien gesendet mit der Bitte, den Link an brasilianische Deutschlernende zu senden. Mit jeder neuen Antwort erstellt Google Docs eine aktuelle statistische Zusammenfassung der Antworten. Die entsprechenden Übersichten und Diagramme wurden im Sinne einer Darstellung der Ergebnisse in den Anhang aufgenommen (siehe Anhang 3).

²⁸ Entnommen sind die phonetischen Transkriptionszeichen auch im Anhang der offiziellen IPA-Zeichentafel, deren Verwendung für die phonologisch-phonetische Charakterisierung des Deutschen den Transkriptionskonventionen des Deutschen Aussprachewörterbuchs (Krech et. al. 2009) entspricht (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 206).

Hinsichtlich der inhaltlichen Erstellung des Fragebogens zur Eruierung zielgruppenspezifischer Faktoren für den Bereich Phonetik und Ausspracheschulungen im brasilianischen DaF-Kontext wurde sich an den im Theorieteil (Kapitel 3) erläuterten Faktoren orientiert (vgl. 3.1). Der Fragenkatalog umfasst zehn Fragenkomplexe nach folgender Sequenz:

Persönliche Einstellungen
Sprechangst und Sprechhemmungen
Musikalität
Lernziele
Lerntyp & Bevorzugung bestimmter Lernstrategien
Formbewusstheit
Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen
Gruppensituation
Sprachen
Persönliche Angaben

In Anlehnung an eine Systematisierung in die Faktorenkomplexe aus Punkt 3.1 spiegeln sich die Fragenkomplexe folgendermaßen wider:

Faktorenkomplexe	Fragenkomplexe
Neurophysiologische Faktoren	<i>Persönliche Angaben</i>
Emotionale Faktoren	<i>Sprechangst und Sprechhemmungen</i> <i>Persönliche Einstellungen</i>
Kognitive Faktoren	<i>Musikalität</i> <i>Formbewusstheit</i>
Motivationale Faktoren	<i>Lernziele</i>
Linguistische Faktoren	<i>Sprachen</i>
Lernerfahrungsbezogene Faktoren	<i>Lerntyp und Bevorzugung bestimmter Lernstrategien</i>
Gruppensituationsfaktoren	<i>Gruppensituation</i>
Lernerexterne Faktoren	<i>Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen</i> ²⁹

Tabelle 3: Einordnung der Fragekomplexe des Fragebogens in Faktorenkomplexe
 Quelle: eigene Darstellung

²⁹ Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen wurden aufgrund von Überschneidungen bezüglich der Frageninhalte zu einem Komplex zusammengefasst. Der Fragenkomplex kann folglich sowohl Lernerexternen Faktoren als auch Lernerfahrungsbezogenen Faktoren zugeordnet werden.

Im Folgenden werden gemäß der im Fragebogen vorkommenden Reihenfolge der Fragenkomplexe konstitutive Intentionen und Implikationen zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bezüglich der einzelnen Frageninhalte dargelegt. Angesichts dessen, dass mehrere Fragen oft auf Basis ähnlicher Überlegungen konzipiert wurden, soll nicht jede der insgesamt 63 Fragen beleuchtet werden. Lediglich sind Absichten hervorzuheben, denen eindeutige Zusammenhänge mit dem Theorieteil innewohnen (vgl. 3.1). Es sei zusätzlich darauf hingewiesen, dass sich die einzelnen Fragen partiell nicht nur zu einem Faktorenkomplex zuordnen lassen, sondern konvergente Merkmale mit anderen Faktorenkomplexen aufweisen. Dies stellt sich aufgrund der Vielschichtigkeit bestimmter subjektiv-interpretativer Charakteristika insbesondere bei kulturellen und emotionalen Faktoren als unumgänglich heraus.

Zunächst spielen Fragen 1 bis 5 im Fragenkomplex zu **Persönlichen Einstellungen** auf eine eventuelle Voreingenommenheit gegenüber dem Deutschen und der deutschen Aussprache an. Es soll herausgefunden werden, ob die brasilianischen DaF-Lerner³⁰ dem Deutschen allgemein einen elitären Charakter attribuieren, sowie speziell der Aussprache einen hohen Schwierigkeitsgrad und „harte, kantige“ Sonorität. Fragen 6 und 7 zum Thema Akzent und Identität soll ermitteln, inwiefern der brasilianische Akzent für die Probanden identitätsstiftend ist, und eventuell der Wunsch besteht, seinen Akzent nicht zu verlieren. Inwiefern ein möglicher Hang zum Perfektionismus besteht, sollen die letzten beiden Fragen 8 und 9 zu eruieren verhelfen.

Der Fragenkomplex zu **Sprechangst und Sprechhemmungen** intendiert mithilfe der Fragen 13 und 14 zunächst Aussagen über den Grad der Präsenz sprechhemmender Faktoren seitens der Probanden zu ziehen. Im Anschluss daran sollen die Fragen 15 und 16 ermitteln, inwiefern Individual- oder Kollektivübungen zur Aussprache Sprechangst und –hemmungen beeinflussen.

Im Hinblick auf **Musikalität** soll mittels der Fragen 17 und 18 vorerst in Erfahrung gebracht werden, welchen Bezug die Probanden zu Musik sowohl auf persönlich-individueller als auch alltäglich-gewohnheitlicher Ebene haben. Konkret auf den DaF-Unterricht beziehen sich die Fragen 19, 20 und 21. Sie sollen herausstellen, inwiefern die Einbettung von Musik für die brasilianischen Lerner etwas Produktives und Freudebringendes widerspiegelt. Darüber hinaus versuchen die Fragen 22 bis 25 zu

³⁰ Lediglich wird auf diejenigen brasilianischen DaF-Lerner referiert, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Es wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben.

ergründen, inwieweit Musik nach Auffassung und Erfahrung der Probanden den Zugang zu zielsprachlichen phonetischen Merkmalen sowie Produktionen erleichtern kann. Die letzten zwei Fragen 26 und 27 schließlich sollen die Haltung der Probanden gegenüber individuellen oder kollektiven musikalischen Produktionen im Unterricht an die Oberfläche heben.

Was den Fragenkomplex der **Lernziele** betrifft, intendiert die Frage 28 eine Eruiierung der Lernziele bzw. Motive, die die Probanden zum Erlernen des Deutschen bewegen. Spezieller umfasst die Frage 29 nachfolgend die kommunikativen Ziele, die die Lernenden in Zukunft mit ihren Deutschkenntnissen zu erfüllen gedenken. In Frage 30 beschreiben die Lernenden, welche Rolle konkret die Phonetik in den im Vorfeld genannten und jeweils zutreffenden kommunikativen Aufgaben spielt. Um Restriktionen oder suggestive Antwortmöglichkeiten beim Beantworten dieser Schlüsselfrage zu vermeiden, liegt hier die Präferenz für eine offene statt geschlossene Frage vor.

Im Fragenkomplex zum Thema **Lerntyp und Bevorzugung bestimmter Lernstrategien** soll zunächst mittels der Fragen 31 sowie 32 eruiert werden, ob sich in den Antworten der Probanden eher induktiv oder deduktiv orientierte Herangehensweisen beim Spracherwerb widerspiegeln. Da die Bevorzugung deduktiver oder induktiver Vorgehen die verschiedenen Lerntypen meist maßgeblich determiniert³¹, sollen die anschließenden Fragen 33 – 37 Auskunft über die dominierenden Lerntypen geben. Die Frage 33 möchte zunächst den Grad der Bevorzugung eines rein auditiven Lerntyps ergründen. Frage 34 versucht zu eruieren, inwiefern die Probanden auditive gekoppelt mit reproduktiv-imitativen Vorgehensweisen im Unterricht selbst und mithilfe der Lehrkraft bevorzugen. Eher medial orientiert sich die Frage 35, welche den Grad der Bevorzugung des Internets für Aussprachetraining herauszustellen beabsichtigt. Die letzten beiden Fragen 36 und 37 des Fragenkomplexes schließlich implizieren den visuellen Lerntyp, wobei sich Frage 36 eher auf den visuell-orthographischen Lerntyp, und Frage 37 auf den visuell-motorischen Lerntyp beim Aussprachetraining bezieht.

³¹ So kann eine deduktive Herangehensweise beim Ausspracherwerb gepaart mit dem einem visuell-motorischen Lerntyp dazu führen, dass ein Lerner zunächst die Beteiligung bestimmter Artikulatoren beim Sprechvorgang seitens einer anderen Person sieht, und auf Grundlage des Gesehenen Regelmäßigkeiten z.B. bezüglich der Lippenrundung bei den labialen Vorderzungenvokalen zieht. Für einen induktiv orientierten Lerner hingegen erweisen sich vermutlich Abbildungen von Sagitalschnitten als effektiv, da ihm dadurch bestimmte Artikulationsvorgänge erst bewusstgemacht werden, bevor er die Beteiligung der Sprechorgane bei der Produktion bestimmter Laute tatsächlich visuell rezipiert.

Hinsichtlich des Fragenkomplexes zur **Formbewusstheit** soll die erste Frage 38 zunächst ermitteln, welche grundsätzliche interessenbezogene Relevanz die Probanden bestimmten Informationen über die Aussprache des Deutschen überhaupt zuschreiben. Frage 39 soll helfen zu erkennen, inwiefern sich eine gewisse Formbewusstheit bezüglich formaler sprachlicher Aspekte seitens der Befragten in den Antworten widerspiegelt. Wie sich ebendiese Formbewusstheit schließlich im Rahmen phonetischer Merkmale abzeichnet, soll Frage 40 verdeutlichen. Frage 41 sucht zu ermitteln, inwiefern es den Lernenden überhaupt leichtfällt, phonetische Merkmale zu filtern.

Der Fragenkomplex der **Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen** beinhaltet sowohl Fragen zu Gewohnheiten aus dem vertrauten Umfeld in Brasilien, als auch konkret zu sprachunterrichtlichen Erfahrungen hinsichtlich mündlicher Kommunikation. Die ersten beiden Fragen 42 und 43 sollen Aussagen über die Relevanz mündlicher Kommunikation in Brasilien im Allgemeinen, als auch speziell im bisherigen FSU der Probanden treffen. Daraufhin zielen die Fragen 44 und 45 auf Sprechen vor Publikum ab und wollen ermitteln, mit welchen Konnotationen Sprechen vor Publikum in Brasilien generell sowie im FSU besetzt ist. Die Relevanz formaler Korrektheit in Brasilien sowie in bisherigen sprachunterrichtlichen Erfahrungen soll mit den Fragen 46 und 47 eruiert werden. Anschließend sucht Frage 48 erneut entsprechende Konnotationen mit Fehlerkorrektur für den brasilianischen Kontext zutage zu fördern. Den bisher erfahrenen Umgang mit Fehlerkorrekturen auf kollektiver sowie individueller Ebene sollen Fragen 49 und 50 herausstellen. An die zwei Ebenen anknüpfend soll Frage 51 ermitteln, welche Sozialform die Probanden bei Ausspracheübungen gewohnt sind. Die Fragen 53 und 54 intendieren die Ermittlung persönlicher Präferenzen hinsichtlich der erwünschten Frequenz mündlicher Fehlerkorrekturen sowie der korrigierenden Instanz. Auf den Grad der Vertrautheit mit sprachvergleichenden Erläuterungen schließlich gehen die letzten beiden Fragen 55 und 56 des Fragenkomplexes ein. Anhand dieser beiden Fragen sollen Aussagen über die Gewohnheit mit kontrastiven Explikationen sowohl im FSU als auch auf persönlicher Spracherwerbsebene gemacht werden.

Im Rahmen des Fragenkomplexes zur **Gruppensituation** soll mittels der Fragen 54 und 55 zunächst eruiert werden, welche Größe die DaF-Lerngruppen haben und wie zufrieden die Probanden mit der Größe sind. Die Fragen 56 und 57 schließlich suchen Informationen zur Gruppenatmosphäre sowie zum Verhältnis Lernende – Lehrende zu ermitteln.

Was den Fragenkomplex zu ***Sprachen*** anbelangt, dienen die Fragen 59, 60 und 61 sowohl zur Erhebung der Erstsprache sowie weiterer Fremdsprachen der Befragten, als auch der am häufigsten Vertretenen Ausgangssprache in der DaF-Lerngruppe.

Informationen zu ***Persönlichen Angaben*** sollen in erster Linie das Alter mittels Frage 62, sowie die Herkunft anhand von Frage 64 ermitteln, um eventuelle Schlussfolgerungen hinsichtlich bestimmter regionaler Varietäten des BP für kontrastive Ausspracheschulungen zu ziehen.

5.2 Kontrastive phonetische Interferenzanalyse

Dieses Kapitel umfasst eine kontrastive phonetische Interferenzanalyse anhand der 7 aufgezeichneten mündlichen A1.1 Prüfungen à 15 Probanden. Zwecks einer systematischen Vorgehensweise wird an das Schema aus dem analytischen Teil (vgl. 4.1) entsprechend einer Einteilung in Vokale (vgl. 5.2.1) und Konsonanten (vgl. 5.2.2) angeknüpft. Die einzelnen Unterpunkte zu den empirisch analysierten phonetisch-phonologischen Merkmalen umfassen gemäß einer Triangulation jeweils sowohl eine quantitative als auch qualitative Datenanalyse. Im Anschluss an eine Quantifikation der effektiv eingetretenen Interferenzen, folgt eine qualitative Betrachtung auffälliger phonetischer Normabweichungen. Die Fehleranalyse erhebt dabei keinen Anspruch auf eine lückenlose Einbeziehung der in Anhang 2 transkribierten Interferenzen. Lediglich finden Normabweichungen gemäß der im analytischen Teil definierten und präzisierten phonetisch-phonologischen Schwerpunkte Beachtung.

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses der Arbeit werden in den folgenden Ausführungen nicht nur deskriptive Statistiken sowie Explizierungen realisierter Interferenzen fokussiert. Ebenso beinhalten die einzelnen Punkte Erwägungen hinsichtlich potentieller interferenzbedingter Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse, die im didaktischen Teil der Arbeit aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 6).

Nicht zuletzt sei jedoch darauf hingewiesen, dass bei der Erwägung potentieller Kommunikationsschwierigkeiten stets die Vielschichtigkeit bestimmter Faktoren bezüglich der Gesprächsteilnehmer einzukalkulieren ist, die die Intensität kommunikativer Probleme maßgeblich beeinflusst. So können anderweitige phonetische oder grammatische Herausforderungen seitens Erstsprechender des BP die Okkurrenz von Missverständnissen begünstigen. Demgegenüber kann sich der Grad an Erfahrungen

mit Erstsprechenden des BP sowie Sprachkenntnissen des BP seitens der Gesprächspartner auf Quantität und Qualität von Problemen rezeptiver Natur auswirken. Eine präzise Einschätzung kommunikativer Schwierigkeiten stellt folglich angesichts komplexer Einflussfaktoren ein utopisches Unterfangen dar. Nichtsdestoweniger sollen Mutmaßungen über Tendenzen hinsichtlich rezeptiver und produktiver Komplikationen insbesondere unter Einbeziehung von Minimalpaaren in den folgenden Ausführungen keinesfalls ausgeklammert werden.

5.2.1 Vokale

Die folgenden Ausführungen beinhalten eine Interferenzanalyse der Vokale. Hierfür werden jene phonologisch-phonetischen Aspekte und Merkmale aufgegriffen, die bereits im analytischen Teil zu den Vokalen (vgl. 4.1.1) betrachtet wurden.

5.2.1.1 Vokalquantität

Im analytischen Teil der Arbeit wurde hinsichtlich der Vokalquantität bereits herausgestellt, dass sie im Deutschen als distinktives Merkmal fungiert, im BP hingegen nicht (vgl. 4.1.1.1). Zwecks einer systematischen Auswertung wird im Folgenden zwischen Interferenzen bei den langen Vokalen [i:], [y:], [u:], [e:], [ø:], [o:], [ɛ:], [a:] und Interferenzen bei den kurzen Vokalen [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɐ], [œ], [ɔ], [a] differenziert.

Bezüglich der langen Vokale kommt es von insgesamt 525 potentiellen Interferenzstellen zu 105 effektiven Normabweichungen in Form einer zu kurzen Realisierung der Vokale. Das entspricht einer Fehlerdichte von circa 19%. Für die kurzen Vokale konnte von insgesamt 751 potentiellen Fehlerstellen eine Interferenzfrequenz von 71 im Sinne einer Vokallängung, sprich circa 9%, ermittelt werden.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Kürzung der langen Vokale [i:], [y:], [u:], [e:], [ø:], [o:], [ɛ:], [a:]	Längung der kurzen Vokale [i], [y], [u], [o], [ɛ], [œ], [ɔ], [a]
Proband 1	7/25	6/45
Proband 2	12/22	3/32
Proband 3	3/29	2/38
Proband 4	10/37	2/42
Proband 5	8/49	0/41
Proband 6	5/27	1/44
Proband 7	2/25	7/53
Proband 8	2/28	10/54
Proband 9	1/26	10/40
Proband 10	17/55	2/78
Proband 11	7/35	2/52
Proband 12	11/41	7/60
Proband 13	9/42	13/64
Proband 14	8/47	4/61
Proband 15	3/37	2/47
Durchschnitt	7/35 → 18,92%	4,73/50,06 → 09,45%

Tabelle 4: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokalquantität
Quelle: eigene Darstellung

In der folgenden Abbildung wird die Häufigkeit einer interferenzbedingten, zu kurzen Realisierung der einzelnen langen Vokale statistisch dargestellt.

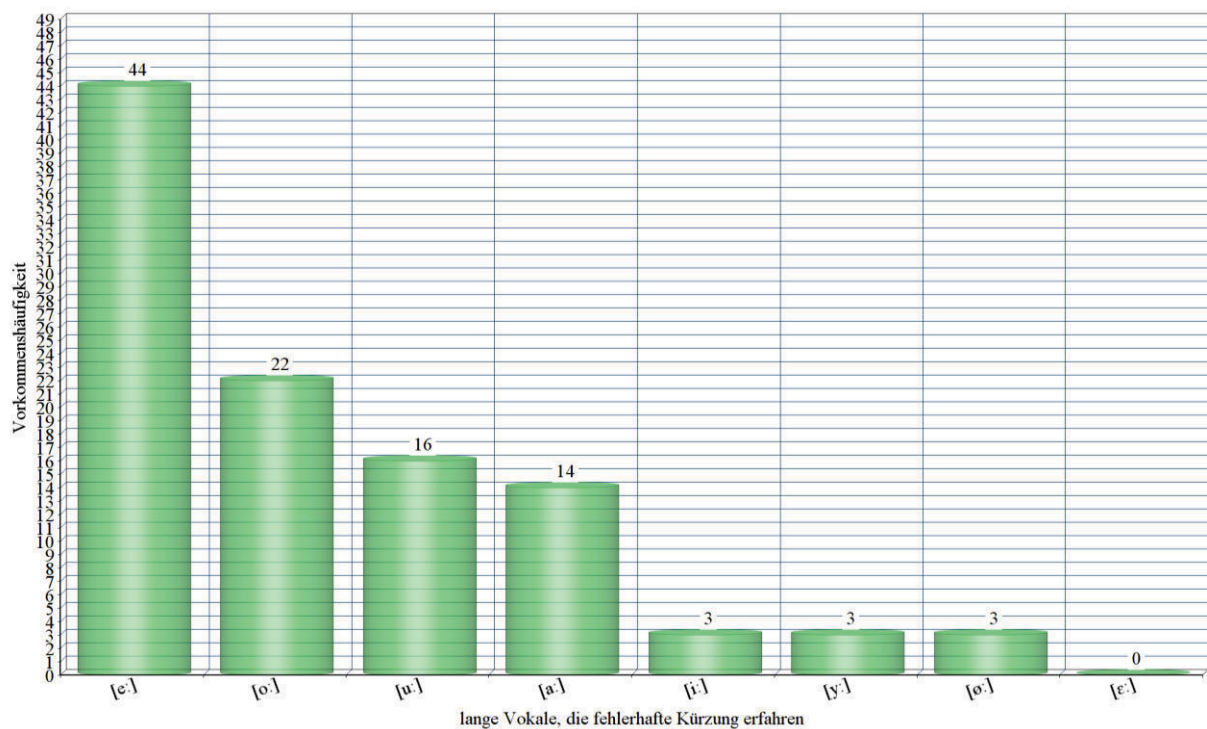


Abbildung 1: Phonetische Normabweichungen: lange Vokale
Quelle: eigene Darstellung

Aus der Übersicht geht hervor, dass Fehler in Form einer Kürzung der Vokallänge am häufigsten bei dem Vokal [e:] auftreten. Nahezu alle Probanden realisieren <sehen> und <gehen> meist als *[z'ɛən] für [z'e:ən] und *[g'ɛən] für [g'e:ən]. Weiterhin fällt auf, dass die Probanden 4, 14 und 15 <zehn> gehäuft fehlerhaft als *[tsɛn] für [tse:n] produzieren. Proband 13 realisiert zudem <dem> und <den> interferenzbedingt als *[dɛm] für [de:m] sowie *[dɛn] für [de:n].

Den zweithäufigsten, interferenzverursachenden langen Vokal stellt [o:] dar. Eine fehlerhafte Kürzung der Vokalquantität macht sich vorherrschend bei <wohnen> und <wo> bemerkbar, die nahezu ausnahmslos die Normabweichung *[v'ɔnən] für [v'o:nən] sowie *[vɔ] für [vo:] erfahren. Deutlich realisiert außerdem Proband 6 das Lexem <Montag> als *[m'ɔnta:k] für [m'o:nta:k].

Hinsichtlich des [u:] an dritthäufigster Stelle treten seitens der Probanden 8, 14 und 15 zu kurze Realisierungen der langen Vokale bei <Schule>, <Beruf> sowie <besuchen> als *[ʃ'ʊlə] für [ʃ'u:lə], *[bɤʁ'ʊf] für [bɤʁ'u:f] und *[bɤz'ʏxŋ] für [bɤz'u:xŋ] ein. Darüber hinaus realisieren Proband 1, 2 und 15 <Fuß> bzw. <Fußball> interferenzbedingt als *[fʊs] für [fu:s] und *[f'ʊtɔɔ] für [f'u:sɔl]. Die Normabweichung bei <Fußball> könnte eher durch das englische *football* [f'ʊtɔ:l] als durch das brasilianisch portugiesische *futebol* [futʃib'ɔɔ] begünstigt worden sein, da das [u] in *futebol* erfahrungsgemäß eine dem [u:] nahekommende Längung erfährt, im Englischen hingegen relativ kurz realisiert wird. Weiterhin könnte das Englische ebenso bei der fehlerhaften Aussprache von <gut> und <Buch> einen beeinflussenden Faktor dargestellt haben, da die Realisierungen *[gɪt] / *[gʏt] / *[gɔt] für [gu:t] sowie *[bɔx] für [bu:x] an das englische *good* [gʊd] und *book* [bʊk] erinnern, die ebenso relativ kurze Vokale aufweisen.

Weitere vermutete Einflüsse aus dem Englischen zeigen sich auch bei phonetischen Normabweichungen für den Vokal [a:]. So treten bei den Probanden 1, 7 und 14 bezüglich der Lexeme <Jahr>, <Spanisch> und <Name> an die Stelle von [ja:ʁ], [ʃp'a:nɪʃ] und [na:mə] die fehlerhaften Realisierungen *[ʒɪʁ], *[sp'ɛnɪʃ] und *[nɛɪm]. Auch diese Ausspracheschwierigkeiten erinnern an die englischen Lexeme *year*, *Spanish* und *name*, in denen die Vokale vergleichsweise eine tendenzielle Kürzung erfahren. Darüber hinaus fällt die Aussprache von <mag> und <magst> als *[mɛk] für [ma:k] sowie *[mɛkst] für [ma:kst] gehäuft bei Proband 2 auf. Eine derartige Interferenz kann aufgrund von Wortpaaren wie *kamen* – *kämmen* kommunikative Missverständnisse evozieren.

Für [i:] in fünfhäufigster Position kommen eher unauffällige, weniger gravierende Kürzungen der Vokalquantität bei den Lexemen <Kino> sowie <die> seitens der

Probanden 1 und 10 im Sinne von *[kino] für [ki.no:] und *[di] für [di:] vor. Ähnlich verhält es sich mit der recht dezenten Kürzung der Vokalquantität bei <Frühstück> als *[fɿ'yʃtyk] / *[fɿ'yʃtyt] für [fɿ'y:ʃtyk] seitens der Probanden 10 und 11. Eine weitaus deutlichere Vokalkürzung erfährt hingegen <für> als *[fʊ^ʁ] für [fy:^ʁ] bei Proband 12.

Mit Blick auf die Quantität des gerundeten Vorderzungenvokals [ø:] treten phonetische Normabweichungen seitens Proband 5 und 11 bei <mögen> [m'agən] für [m'ø:gn] sowie bei <hören> [h'oxən] für [h'ø:ʁən] zwar auf. Jedoch sei an dieser Stelle auf Punkt 5.2.1.2 zu den labialen Vorderzungenvokalen als qualitatives Merkmal verwiesen. Es wird von der Prämisse ausgegangen, dass Fehler in Vokalqualität bei den labialen Vorderzungenvokalen eine eher kommunikationsstörende Wirkung mit sich bringen, als es bei Normabweichungen hinsichtlich der Vokalquantität der Fall wäre.

Was schließlich den langen Vokal [ɛ:] betrifft, liegen keine Normabweichungen in der Vokalquantität vor.

Nach einer Auswertung der phonetischen Normabweichungen in puncto langer Vokale, rücken nachstehend die eingetretenen fehlerhaften Realisierungen bei den kurzen Vokalen [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ], [a] in den Vordergrund. Die folgende Abbildung zeigt die Frequenz der einzelnen fehlerhaft gelängten kurzen Vokale.

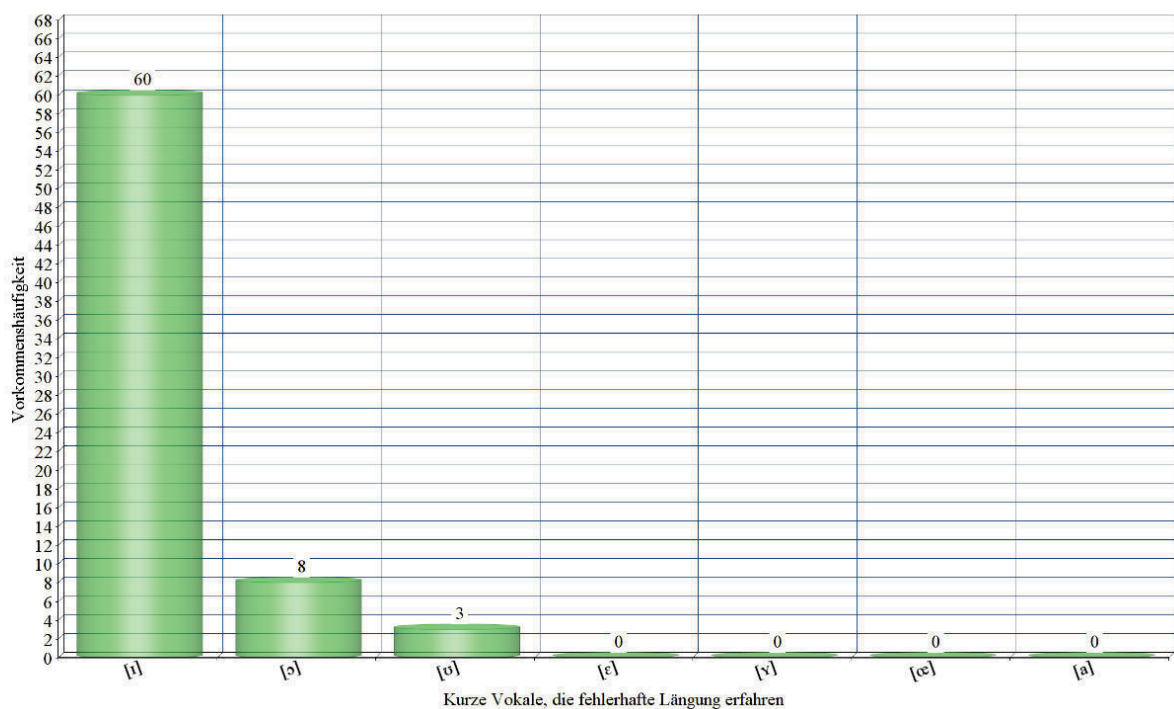


Abbildung 2: Phonetische Normabweichungen: kurze Vokale
Quelle: eigene Darstellung

Zunächst fällt die numerische Dominanz von Normabweichungen bei dem ungerundeten, fast geschlossenen Vorderzungenvokal [ɪ] ins Auge. Die hohe Anzahl liegt vornehmlich in der häufigen Verwendung der Wörter <ich>, <bin>, <ist>, <sind>, <in> und <nicht> begründet. [ɪ] wird dabei ausnahmslos durch [i:] substituiert, wobei die gespannte Qualität bei [i] statt der ungespannten bei [ɪ] zwar auch auftritt, mit ihr jedoch keine maßgebliche Längung einhergeht. So realisieren nahezu alle Probanden mindestens eine der Normabweichungen *[i:ç] für [ɪç], *[bi:n] für [bɪn], *[i:st] für [ɪst], *[zi:nt] für [zɪnt] sowie *[i:n] für [ɪn]. Weiterhin fällt die Längung des [ɪ] seitens Proband 8 bei <Kirche> als *[k'i:ʃə] für [k'ɪʃə] (für weitere Ausführungen zur Verwechslung mit <Kirsche> siehe dazu Punkt 5.2.2.2). Weiterhin realisiert Proband 7 <Mittelweg> mit einer deutlich langen Vokalquantität bei [ɪ] als *[m'i:ɛʊvɛ:k] für [m'ɪɫvɛ:k] (für weitere Ausführungen zur Vokalisierung [ʊ] des BP siehe dazu Punkt 5.2.2.4).

Der gerundete Halboffene Hinterzungenvokal [ɔ] an zweithäufigster Stelle wird im Sinne einer zu langen Vokalquantität primär durch [o:] ersetzt. Demgemäß treten fehlerhafte Realisierungen seitens der Probanden 2, 7, 8 und 9 bei <Post>, <komm>, <Hobby> sowie <Donnerstag> als *[po:st] für [pɔst], *[ko:m] für [kɔm], *[h'o:bi:] für [h'ɔbi:] sowie *[d'o:nəʃta:k] für [d'ɔnəʃta:k] auf.

Bezüglich [ʊ] an dritthäufigster Position findet sich lediglich seitens Proband 4 eine Abweichung bei <und> als *[u:nd] für [ʊnt], sowie seitens Proband 7 die Interferenz *[d'ʊɛtʃku:ʁs] / *[d'ʊɛtʃku:hs] für [d'ʊɛtʃkʊʁs].

Was schließlich die kurzen Vokale [ɛ], [ʏ], [œ] und [a] betrifft, liegen keine Normabweichungen in der Vokalquantität vor.

Angeichts der Vokalquantität als distinktives Merkmal im Deutschen, besteht bei einer fehlerhaften Längung oder Kürzung der Vokale die Gefahr kommunikativer Schwierigkeiten. Wie bereits im analytischen Teil der Arbeit (vgl. 4.1.1.1) dargelegt, verfügt das Deutsche über Minimalpaare wie beispielsweise *Mitte – Miete*, *füllen – fühlen* oder *Hölle – Höhle*, die bei inkorrekt realisierter Vokalquantität lexikalische Verwechslungen evozieren können. Zumindest gilt dies für die Standardaussprache in Deutschland bzw. insbesondere den Mittel- und Norddeutschen Raum, wo gemeinhin eine verhältnismäßig deutliche Unterscheidung von Kürzen und Längen realisiert wird (vgl. Krech et al. 2009/ 2010: 237). Missachtet ein brasilianischer DaF-Lerner die Vokalquantität hingegen in Österreich, so könnte er auf weniger kommunikative Missverständnisse stoßen: Laut Krech et al. (2009/ 2010) wird in Österreich deutlich geringer zwischen Vokalkürzen und –längen differenziert (vgl. ebd.). Da zahlreiche

Wörter Kürze statt Länge und vice versa aufweisen, empfehlen Krech et al. (2009/ 2010) in der Transkription für die österreichische Standardaussprache sogar dieselben Vokalzeichen, wie beispielsweise *bitten* [bʰit̪] - *bieten* [bʰi:t̪], *Puppe* [pʰup̩] - *Hupe* [hʰu:p̩] oder *füllen* [ʏʏl̪] - *fühlen* [ʏʏy:l̪]. Allerdings gilt die geringe Unterscheidung zwischen Kürze und Länge lediglich für die kurzen Hochzungenvokale [i], [u], [y] und die langen [i:], [u:], [y:]. Bei den kurzen ungespannten Mittelzungenvokalen [ɛ], [ɔ], [œ] sowie den langen gespannten [e:], [o:], [ø:] wird die Differenzierung zwischen Kürze und Länge mit Ausnahme vor <r> indes deutlich produziert. Gemäß der österreichischen Standardaussprache wird demnach hinsichtlich der Vokalquantität sehr wohl zwischen beispielsweise *Betten* [bʰet̪] - *beten* [bʰe:t̪], *offen* [ʰɔf̪] - *Ofen* [ʰo:y̯f̪] und *öffnen* [ʰœfn̪] - *Öfen* [ʰø:y̯f̪] unterschieden. Treten bei Erstsprechenden des BP folglich fehlerhafte Realisierungen in Kürze oder Länge der Vokale auf, so könnte es im Fall von den Hochzungenvokalen [i], [u], [y], [i:], [u:], [y:] zu weniger Verständnisproblemen kommen, da die geringe Differenzierung zwischen kurz und lang vermutlich vielen Erstsprechenden des Deutschen rezeptiv vertraut ist.

Bei den Mittelzungenvokalen [ɛ], [ɔ], [œ], [e:], [o:], [ø:] hingegen kann es bei Interferenzen in der Vokalquantität jedoch zu Missverständnissen und lexikalischen Verwechslungen kommen.

5.2.1.2 Die labialen Vorderzungenvokale

Für die labialen Vorderzungenvokale wurden im Rahmen einer kontrastiven Betrachtung im analytischen Teil (vgl. 4.1.1.2) Interferenzen bei [ʏ], [œ], [ø:] und [y:] prognostiziert. Von insgesamt 33 potenziellen Interferenzstellen sind 14 effektiv fehlerhaft realisiert worden, was eine Fehlerdichte von circa 42% ergibt.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Labiale Vorderzungenvokale [y], [œ], [ø:] und [y:]
Proband 1	0/0
Proband 2	0/0
Proband 3	1/2
Proband 4	0/3
Proband 5	2/2
Proband 6	0/1
Proband 7	1/1
Proband 8	1/3
Proband 9	0/0
Proband 10	0/3
Proband 11	1/3
Proband 12	0/3
Proband 13	0/4
Proband 14	5/5
Proband 15	3/3
Durchschnitt	0,93/2,2 → 42,27%

Tabelle 5: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Labiale Vorderzungenvokale
Quelle: eigene Darstellung

Qualitativ gesehen lassen sich sowohl Delabialisierungen von [ø:] zu [e:] und [ɛ:] als auch Auflösungen der Vorderzungenvokale [ø:] und [œ] zu den Hinterzungenvokalen [ɑ], [o] und [ɔ] eruieren. Die genaue Frequenz der beiden Fehlerarten geht aus folgender Abbildung hervor:

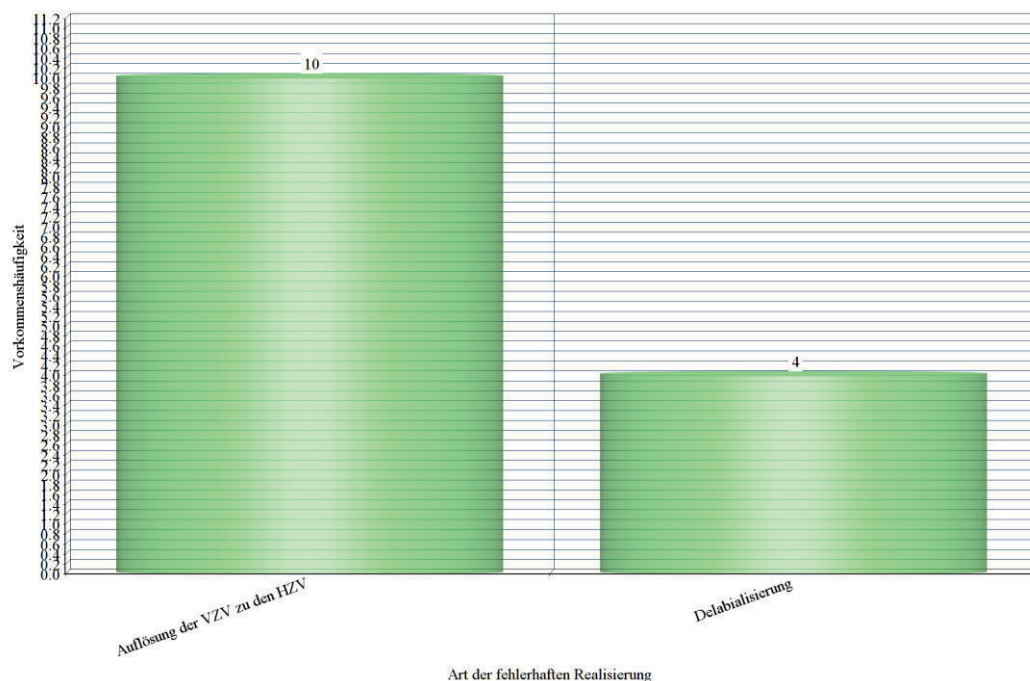


Abbildung 3: Phonetische Normabweichungen: Labiale Vorderzungenvokale
Quelle: eigene Darstellung

Der statistischen Darstellung ist eine numerische Dominanz von Auflösungen der VZV zu den HZV gegenüber Delabialisierungen zu entnehmen.

Zunächst soll erstere näher beleuchtet werden. In Bezug auf [ɤ] und [ɤ:] in Korrespondenz mit dem Graphem <ü> treten phonetische Normabweichungen bei 6 von 15 möglichen Fehlerstellen, sprich 40%, effektiv ein. In qualitativer Hinsicht wird der VZV [ɤ] meist durch den HZV [u] substituiert. Einmal wird [ɤ] durch den Nasal [ũ] ersetzt. So realisieren Proband 14 und 15 <fünf> als [funf] für [fɤnf], und Proband 8 [fũf] für [fɤnf]. Wie bereits im analytischen Teil beschrieben (vgl. 4.1.1.2) kann das Trema bei <u> im BP zur Markierung des Lautwertes [ʊ] wie in *ambigüidade* (Vieldeutigkeit) die Interferenz [u] für [ɤ] oder [ɤ:] begünstigen.

Hinsichtlich der Delabialisierungen realisieren die Probanden 3 und 7 bei <Goetheallee> [g'e:tə'ale:] für [g'ø:tə'ale:] bzw. [g'ɛ:tə'ale:] für [g'ø:tə'ale:]. Diese Normabweichung könnte durch den beschrifteten Stadtplan im dritten Teil der mündlichen Prüfung begünstigt worden sein. Rezipierten die Probanden somit das Graphem <oe> im Straßennamen <Goetheallee> visuell, könnten sie aufgrund der Präsenz von <e> zusammen mit der Absenz des Tremas Fehlschlüsse auf die Aussprache von <oe> gezogen haben. Entsprechend einer Auflösung der VZV zu den HZV realisiert Proband 5 bei <mögen> [m'agən] für [m'ø:ɡɤ], Proband 11 bei <hören> [h'oxən] für [h'ø:ɤən], und Proband 14 bei <möchtest> [m'ɔstəst] bzw. [m'ɔstəst] für [m'çəstəst].

Die bezüglich der labialen VZV [ɤ] [œ], [ø:] und [ɤ:] beschriebenen Normabweichungen können angesichts phonologischer Oppositionen kommunikative Missverständnisse hervorrufen. Im Falle einer fehlerhaften Delabialisierung kann es zu lexikalischen Verwechslungen beispielsweise bei *Söhne – Sehne* oder *können – kennen* kommen. Tritt eine interferenzbedingte Auflösung zur VZV zu den HZV ein, so können Probleme z.B. hinsichtlich der Minimalpaare *schön – schon* oder *führen – fuhren* evoziert werden.

5.2.1.3 Vokaloralität

Mit Blick auf die Vokaloralität kommt es von insgesamt 525 potentiellen Interferenzstellen zu 118 tatsächlichen phonetischen Normabweichungen, im Sinne einer Nasalisierung der Vokale vor den Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ]. Die Interferenzhäufigkeit spiegelt damit eine Fehlerquote von circa 22% wider.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Vokale vor Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ]
Proband 1	14/27
Proband 2	7/24
Proband 3	4/32
Proband 4	8/34
Proband 5	11/23
Proband 6	13/33
Proband 7	13/46
Proband 8	3/33
Proband 9	0/28
Proband 10	7/57
Proband 11	9/37
Proband 12	9/39
Proband 13	3/35
Proband 14	11/45
Proband 15	6/32
Durchschnitt	7,86/35 → 22,46%

Tabelle 6: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokaoralität
Quelle: eigene Darstellung

In der folgenden Abbildung wird statistisch dargestellt, welche Art von Fehlern in bezüglich der Nasalisierung der Oralvokale vor Nasalkonsonanten am häufigsten auftritt. Zwecks einer übersichtlichen Systematisierung der Fehlerfrequenz sowie einer vereinfachten Applizierung auf den didaktischen Teil (vgl. Kapitel 6) wird in der x-Achse auf Grapheme referiert, die mit nasalierten Vokalen korrespondieren.

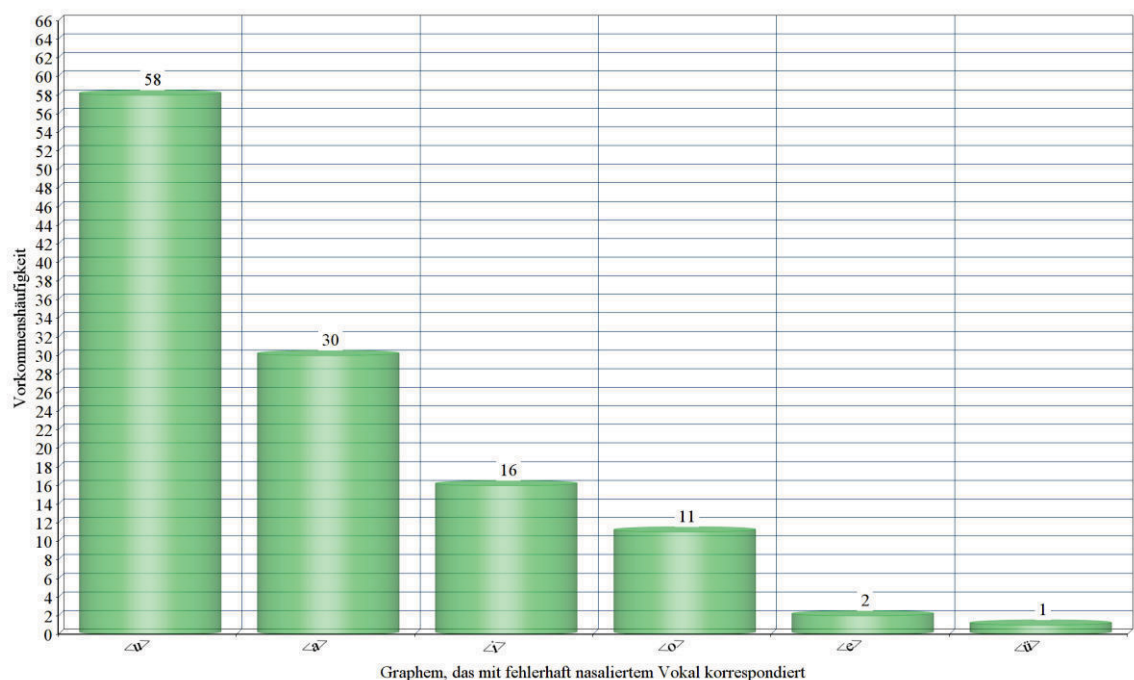


Abbildung 4: Phonetische Normabweichungen: Oralvokale
Quelle: eigene Darstellung

Der Vokal [ʊ] in Korrespondenz mit dem Graphem <u> wird mit 58 von 118 Interferenzen am häufigsten nasaliert. Die Frequenz liegt primär in der numerischen Dominanz des Lexems <und> begründet, welches von nahezu allen Probanden meist als *[ʊnd] / *[ʊ] für [ʊnt] realisiert wird. Weiterhin sind Interferenzen seitens Proband 7 bei <Zentrum> als *[z'entrũm] für [ts'entʁom] hervorzuheben, sowie in 2 von 3 Fällen bei <Kreuzung> seitens Proband 1 und 4 als *[kʁ'ʊætsũŋ] / *[kr'u:zũŋ] für [kʁ'ʊætsʊŋ]. Am zweithäufigsten treten Interferenzen hinsichtlich des Vokals [a] in Korrespondenz mit dem Graphem <a> auf. In erster Linie belaufen sich Normabweichungen bei den Probanden 1, 5, 6, 7 und 12 auf <zwanzig> als *[zv'ãnzɪç] für [tsy'antsɪç], sowie bei den Probanden 5, 11 und 12 auf <wann> als *[vãn] für [van].

Die dritthäufigste Gruppe unter interferenzbedingten Normabweichungen in Form einer Nasalierung der Oralvokale vor Nasalkonsonanten konstituieren die Vokale [ɪ] sowie [i:]. Dieses Ergebnis geht wesentlich auf die Vorkommenshäufigkeit von <bin> und <in> zurück. Demgemäß lassen sich Fehler vorrangig bei <bin> und <in>, aber auch <Kino> eruieren. So realisieren die Probanden 1, 2, 3, 5 und 7 *[kĩno:] für [ki:no:], *[ĩns] für [ɪns] sowie *[bĩn] für [bɪn].

Hinsichtlich der Vokale [ɔ] und [o:] in Korrespondenz mit dem Graphem <o> zeichnen sich an vierthäufigster Position zuvörderst Interferenzen bei <von> ab. Allerdings sei darauf verwiesen, dass ganze 10 von 11 Fehlern für <o> vor Nasalkonsonanten bei <von> auftreten, und lediglich 1 von 11 bei <wohne>. Folglich sind phonetische Normabweichungen seitens der Probanden 4, 6, 7, 13 und 14 bei <von> als *[fõn] / *[võn] / *[võ] für [fɔn] erkennbar. Darüber hinaus realisiert Proband 5 für <wohne> unter relativ schwacher Artikulation des Nasals *[võn] für [v'o:nə], was sich bedingt durch andere Ausspracheschwierigkeiten homophon zur Interferenz *[võn] für [fɔn] verhält. Damit können lexikalische Verwechslungen nicht ausgeschlossen werden.

Deutlich seltener kommen in Relation zur Gesamtzahl der Interferenzen unter dem Aspekt der Oralität vs. Nasalität Normabweichungen hinsichtlich der Grapheme <e> und <ü> vor, die sich lediglich auf <lesen> und <sehen> seitens Proband 1 und 2 unter relativ schwacher Artikulation des Nasals als *[l'e:zẽ] für [l'e:zɐ] sowie *[sẽ] für [z'e:ɐn] belaufen. Schließlich nasaliert Proband 8 hinsichtlich des Graphems <ü> das Lexem <fünf> als *[fũf] für [fɯnf].

Im analytischen Teil zur Vokaloralität (vgl. 4.1.1.3) wurde die Absenz der Nasalität im deutschen Erbwortschatz bereits unter kontrastivem Aspekt zum BP expliziert. Realisieren Erstsprechende des BP insbesondere die kurzen Oralvokale [ʊ], [a], [ɪ], [ɔ],

[ɛ] sowie auch [ʏ], [œ] und den Schwa [ə] als Nasale [ũ], [ã], [ĩ], [õ] oder [ẽ], so könnten die Nasale von Erstsprechenden des Deutschen als fehlerhaft gelängte Vokale rezipiert werden. Begünstigt werden kann dieses kommunikative Missverständnis zum einen dadurch, dass dem Merkmal der Vokalquantität im BP ohnehin keine phonemische Relevanz zukommt, und kurze Vokale somit tendenziell eine mehr oder weniger ausgeprägte Längung erfahren können (vgl. 4.1.1.1, 5.2.1.1). Zum anderen kann der Eindruck einer Längung von prinzipiell kurzen Vokalen durch die für das BP typische Lenisierung bis hin zum Schwund des darauffolgenden Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ] bestärkt werden. Gekoppelt mit weiteren artikulatorischen Herausforderungen kann es daher zu kommunikativen Missverständnissen kommen. So könnte die von Proband 4 und 12 realisierte Normabweichung für <von> als *[võ] für [fɔn] mit dem Lexem <wo> [vo:] aufgrund einer möglichen rezipierten Längung des nasalierten Vokals [ɔ] verwechselt werden (für weitere Ausführungen zur Vokalquantität siehe 4.1.1.1, 5.2.1.1). In ähnlicher Weise könnten bei undeutlicher Artikulation Missverständnisse beispielsweise bei den Lexemen *Sonne* – *Sohn* oder *Ruhm* – *rund*, sowie grammatische Verwechslungen z.B. bei *dem* – *den* oder *ihm* – *ihn* auftreten. Zielt der Deutschlernprozess Erstsprechender des BP jedoch auf den österreichischen Kontext ab, so kommt Nasalvokalen ein anderer Status zu: Existieren Nasalvokale in österreichischen Aussprachevarianten- und –varietäten neben Oralvokalen durchaus, erweisen sich die Nasale in Minimalpaaren mit unsilbischem und leicht silbischem Nasal sogar als phonologisch relevant, z.B. *Hohn* [hõ:n] - *hohen* [h'o:ŋ], *Wein* [vãẽŋ] - *weißen* [v'aẽŋ] (vgl. Krech et al. 2009/2010: 238). Folglich sei brasilianischen DaF-Lernern in Österreich die interferenzbedingte Implementierung von Nasalvokalen zwar gegönnt, da im österreichischen Kontext vermutlich eher eine rezeptive, wenn nicht sogar produktive Vertrautheit mit Nasalvokalen vorherrscht. Allerdings gilt es nichtsdestotrotz, die Vokalloralität vor dem Hintergrund von Minimalpaaren nicht zu missachten.

5.2.2 Konsonanten

Die folgenden Ausführungen beinhalten eine Interferenzanalyse der Konsonanten. Es werden erneut jene phonologisch-phonetischen Aspekte und Merkmale aufgegriffen, die bereits im analytischen Teil zu den Konsonanten (vgl. 4.1.2) Berücksichtigung fanden.

5.2.2.1 Die Stimmeinsätze des Deutschen

Die Stimmeinsätze des Deutschen wurden bereits im analytischen Teil der Arbeit (vgl. 4.1.2.1) in den behauchten Stimmeinsatz [h] sowie den unbehauchten Stimmeinsatz [ʔ]

differenziert. Hinsichtlich des stimmlosen glottalen Frikativs [h] in explosiver Position traten bei keinem der 15 Probanden phonetische Normabweichungen ein. Was den Glottisverschlusslaut [ʔ] betrifft, wurde im analytischen Teil zu den Stimmeinsätzen (vgl. 4.1.2.1) bereits gegen eine Einbeziehung des Knacklautes in die Interferenzanalyse argumentiert.

5.2.2.2 Die Velare des Deutschen

Die Velare des Deutschen werden wie auch bereits im analytischen Teil der Arbeit (vgl. 4.1.2.2) in den stimmlosen Velar [x] und den stimmhaften [ɣ] unterteilt. Bezüglich des stimmlosen Velars [x] tritt in 12 von insgesamt 32 potentiellen Interferenzstellen, sprich circa 37%, eine phonetische Normabweichung ein. Die Frequenz fehlerhafter Realisierungen zeigt sich für [ɣ] mit effektiven 51 von 62 potentiellen Normabweichungen bzw. circa 82% deutlich höher.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Velar [x]	Anlautendes oder intervokalisches Velar [ɣ]
Proband 1	0/0	2/3
Proband 2	0/0	5/5
Proband 3	1/2	3/3
Proband 4	0/1	4/5
Proband 5	2/3	4/4
Proband 6	0/3	5/5
Proband 7	1/1	3/3
Proband 8	0/1	4/7
Proband 9	0/0	6/6
Proband 10	1/4	2/5
Proband 11	0/1	3/5
Proband 12	3/7	1/1
Proband 13	3/6	3/3
Proband 14	0/0	2/3
Proband 15	1/3	4/4
Durchschnitt	0,8/2,13 → 36,76%	3,4/4,13 → 82,32%

Tabelle 7: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Velare
Quelle: eigene Darstellung

Am häufigsten wird der stimmlose Velar [x] bei Normabweichungen durch den stimmlosen glottalen Frikativ [h] substituiert. So realisiert Proband 7 <Sprachen> als [ʃpɾ'ɔhən] für [ʃpɾ'axən], Probanden 12 und 13 das <machen> als [m'ahən] für [m'axən], sowie Proband 15 <besuchen> als [bəz'vhən] für [bəz'u:xən]. In Zusammenspiel mit

anderweitigen phonetischen Herausforderungen kann die Normabweichung [h] für [x] bei Wörtern wie <Sachen> und <sahen>, <rauche> und <raue> oder <Kuchen> und <Kühen> durchaus zu Verständnisproblemen bis hin zu lexikalischen Verwechslungen führen. Proband 5 hingegen ersetzt bei <noch> und <nach> den Velar [x] durch den stimmlosen postalveolaren Frikativ [ʃ] im Sinne von [nɔʃ] für [nɔx] sowie [na:ʃ] für [na:x]. Infolge der Interferenz [ʃ] für [x] können in Verbindung mit weiteren artikulatorischen Schwierigkeiten Kommunikationshindernissen u.a. durch lexikalische Verwechslungen beispielsweise bei den Minimalpaaren *rauschen* – *rauchen* oder *wachen* – *waschen* evoziert werden.

Was den stimmhaften Velar [ɣ] betrifft, konnten insgesamt 3 verschiedene Laute [h], [r] und [x] generiert werden, die normabweichend an die Stelle von [ɣ] in anlautender oder intervokalischer Position rücken. Folgende Übersicht resümiert die Frequenz der jeweiligen Laute, durch die [ɣ] substituiert wurde:

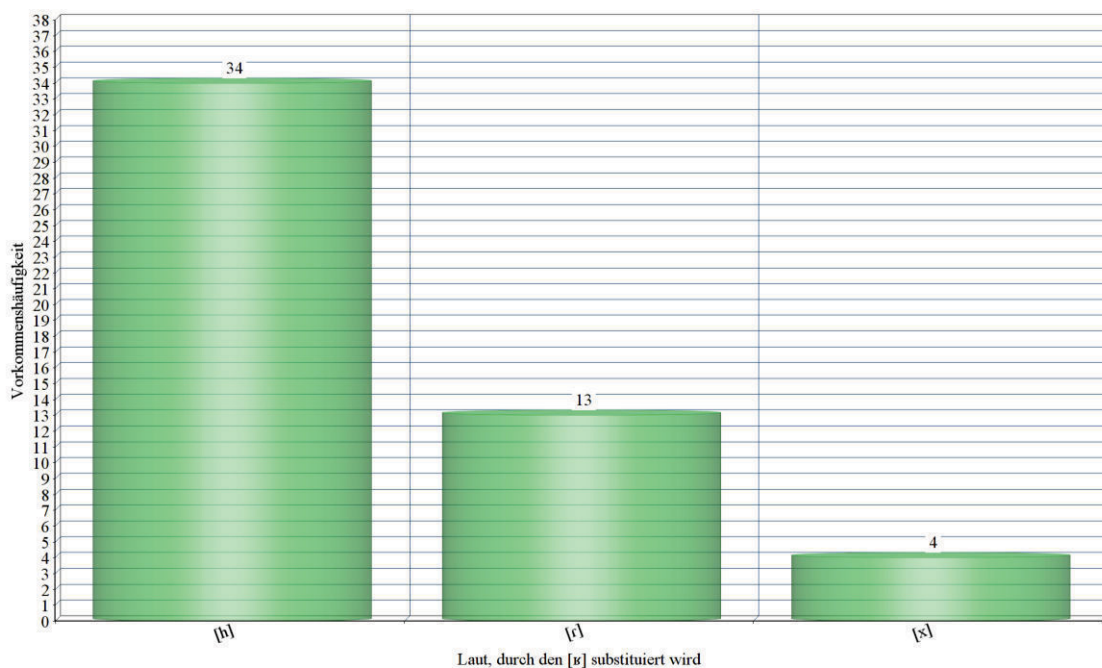


Abbildung 5: Phonetische Normabweichungen: Velar [ɣ]
Quelle: eigene Darstellung

Die frequenteste fehlerhafte Realisierung des anlautenden oder intervokalischen [ɣ] tritt durch Substituierung mit [h] ein. Primär kommt diese Normabweichung bei <Jahre>, <rechts>, <Beruf>, <studiere> und <geradeaus> vor. In Kombination mit anderen Ausspracheabweichungen lassen sich gemeinhin die fehlerhaften Realisierungen *[j'a:hə] für [j'a:ɣə], *[hɛkt] / *[hɛts] / *[hɛft] für [ɣɛçts], *[bəh'u:f] für [bəɣ'u:f] sowie *[stud'ihə] für [ftud'i:ɣə] eruieren. Der Grad der artikulatorischen Schwierigkeit des

sogenannten Zäpfchen-r für Erstsprechende des BP fällt besonders bei Proband 2 und 6 in der stockend zögerlichen Produktion von <rechts> auf, sowie bei Proband 9 für die Kollokation <fahre> und <Rad> im Sinne von *[f'a:he: ha:t] für [f'a:ʁə ʁa:t]. Weiterhin weist Proband 8 in der Realisierung von <Steuerberaterin> als *[ʃt'ɔ̯ɐbəha:təhi:n] für [ʃt'ɔ̯ɐbəʁa:təʁi:n] deutliche Ausspracheschwierigkeiten auf. Nicht zuletzt ist seitens Proband 14 die phonetische Realisierung von <Gitarre> hervorzuheben. Als einziges Lexem, dessen stimmhafter Velar [ʁ] mit dem Graphem <rr> korrespondiert, wird es fehlerhaft als *[git'ahə] für [git'aʁə] realisiert. Vermutlich hat das Lexem des BP *guitarra* [git'ahə] (E-Gitarre) eine Substituierung [ʁ] durch [h] begünstigt. Wie in den Erläuterungen zu den Velaren des Deutschen unter kontrastivem Aspekt zum BP im analytischen Teil (vgl. 4.1.2.2) bereits dargestellt, kann ebendiese interferenzbedingte Normabweichung Verständnisprobleme sowie lexikalische Verwechslungen evozieren. Beispielsweise könnten Kommunikationsschwierigkeiten bei den Minimalpaaren *Rand – Hand, raus – Haus* auftreten, oder bei <ich reise> als *[ɪç h'aɛzə] für [ɪç ʁ'aɛzə], was schließlich mit <ich heiße> verwechselt werden kann.

Im Gegensatz zur Normabweichung [h] für [ʁ] wurde im analytischen Teil jedoch auch hypothetisch konstatiert, dass der stimmhafte Alveolare Vibrant [r] sowie der stimmhafte alveolare Tap [ɾ] an der Stelle eines anlautenden oder intervokalischen [ʁ] aufgrund von regionalen Aussprachevarietäten und –varianten keine rezeptiven Schwierigkeiten hervorrufen sollte. Vor dem Hintergrund dieser Argumentation werden [r] und [ɾ] für [ʁ] in der Fehleranalyse zwar aufgrund des Interferenzcharakters quantitativ-statistisch einbezogen. Jedoch soll dem stimmhaften alveolaren Tap dem stimmhaften alveolaren Vibranten für [ʁ] im Sinne des Forschungsinteresses im Rahmen dieser Arbeit kein Fehlerstatus attribuiert werden. Somit können anderweitige, gravierendere und kommunikationsstörende Interferenzen fokussiert werden.

Während das sogenannte Zungenspitzen-r und das Zäpfen-r im Deutschen als freie Allophone fungieren, stehen [x] und [ʁ] in phonologischer Opposition zueinander (vgl. 4.1.2.2). Aus diesem Grund kommt [x] für [ʁ] in dieser Arbeit durchaus ein Fehlerstatus zu. Entsprechende interferenzbedingte Realisierungen treten bei den Probanden 6, 13 und 15 bei <Jahre>, <hören> und <Reis> als *[j'a:xə] für [j'a:ʁə], *[x'ø:xən] für [h'ø:ʁən] und *[xaɛs] für [ʁaɛs] auf. Abgesehen von den im analytischen Teil bereits genannten Minimalpaaren Pl. *Kuren – Kuchen*, Pl. *Buren – Buchen* sowie (3.Ps.Sg.Ind.Akt) *surrt – Sucht* kann die Interferenz [x] für [ʁ] bei anderen Wörtern in Kombination mit weiteren

Ausspracheschwierigkeiten z.B. bei *Ware* – *Wache* zu kommunikativen Missverständnissen führen.

5.2.2.3 Die Palatale des Deutschen

Die Palatale des Deutschen werden wie bereits im analytischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 4.1.2.3) in den stimmhaften Palatal [j] bzw. [ɟ] einerseits und den stimmlosen Palatal [ç] andererseits differenziert. Im Hinblick auf den Palatal [j] kommt es in lediglich einer von 28 potentiellen Interferenzstellen zu einer tatsächlichen Normabweichung. Dies repräsentiert eine Vorkommenshäufigkeit von circa 1,4%.

Den stimmlosen Palatal [ç] hingegen betreffend, ist eine Häufigkeit von ungefähr 66,6% zu verzeichnen. Daraus folgt, dass der Palatal [ç] in circa zwei Drittel der potentiellen Fehlerstellen auch effektiv normabweichend realisiert wird.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Palatal [j]	Palatal [ç]
Proband 1	1/2	11/11
Proband 2	0/3	12/13
Proband 3	0/1	4/11
Proband 4	0/2	6/14
Proband 5	0/3	12/12
Proband 6	0/1	9/9
Proband 7	0/1	10/19
Proband 8	0/1	13/16
Proband 9	0/1	1/11
Proband 10	0/3	11/19
Proband 11	0/2	12/12
Proband 12	0/2	12/16
Proband 13	0/2	5/17
Proband 14	0/2	10/14
Proband 15	0/2	7/9
Durchschnitt	0,06/1,86 → 3,23%	9/13,53 → 66,52%

Tabelle 8: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Palatale
Quelle: eigene Darstellung

Den stimmhaften Palatal [j] im Lexem <Jahre> substituiert Proband 1 durch den stimmhaften postalveolaren Frikativ [ʒ] in Form von *[ʒ'a:ɐ] für [j'a:ɐ]. Zusammen mit anderen Ausspracheschwierigkeiten in z.B. der Sequenz *Jahre alt* *[ʒ'a:ɐ ʌɪt] für [j'a:ɐ alt] könnten zwar Kommunikationsprobleme auftreten, jedoch soll bezüglich der Palatale vor dem Hintergrund der geringen Vorkommenshäufigkeit der Interferenz [ʒ] für [j] bzw. [ɟ] eher der stimmlose Palatal [ç] in den Fokus rücken.

Insgesamt konnten 7 verschiedene Laute [ʃ], [ʂ], [x], [h], [k], [χ], [s] generiert werden, die normabweichend an die Stelle von [ç] rücken. Zusätzlich kam es in 2 Fällen zu einer Auslassung von [ç]. Zusätzlich wurde das [ç] 6 Mal relativ schwach artikuliert, was jedoch nicht in die Statistik einbezogen wird. Folgende Übersicht resümiert die Frequenz der jeweiligen Laute, durch die [ç] substituiert wurde:

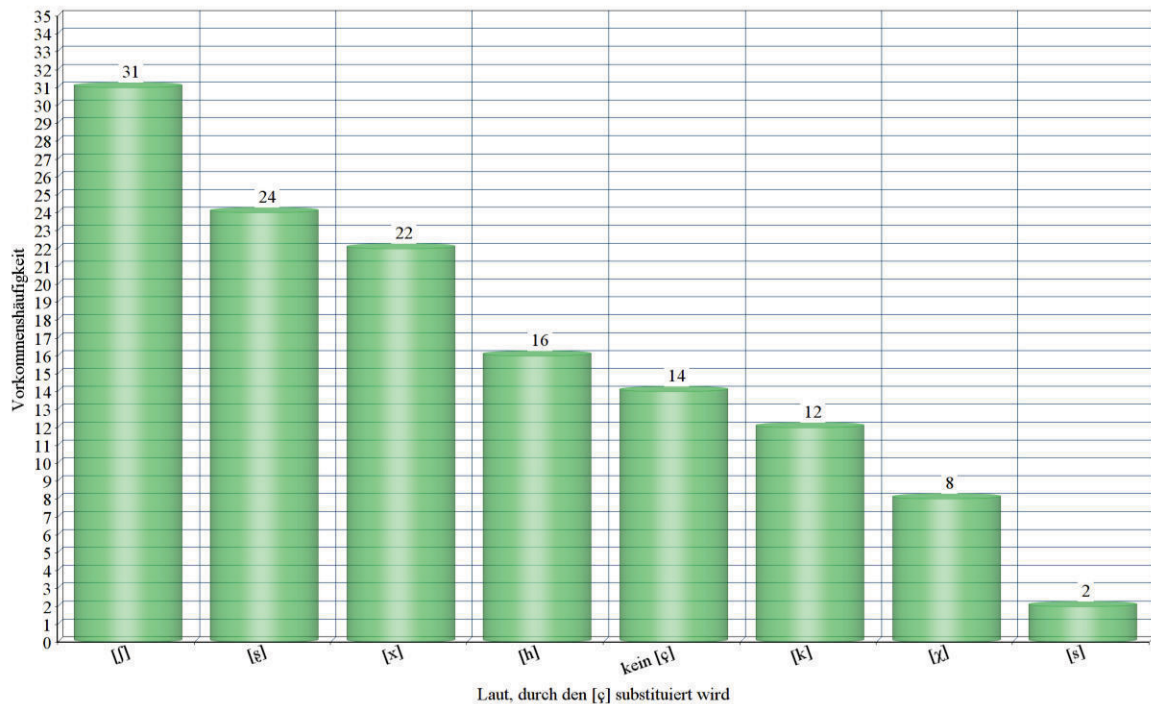


Abbildung 6: Phonetische Normabweichungen: Palatal [ç]
Quelle: eigene Darstellung

Die frequenteste fehlerhafte Realisierung [ʃ] für [ç] tritt primär bei <ich>, <spreche> und <rechts> auf, und wird gekoppelt mit anderen häufigen Normabweichungen meist als *[ɪʃ] für [ɪç], *[spr'ɛʃə] für [ʃpʁ'ɛçə] und *[hɛʃts] für [kɛçts] realisiert. Zu den besonders häufig vorkommenden Interferenzen im Wort <ich> könnten Lexeme aus dem BP wie *ficha* [f'ɪʃə] (Formblatt) oder *bicho* [b'ɪʃu'] (ugs. Tier) durch die enthaltende Graphemsequenz <-ich-> verleitet haben. Die Substituierung von [ç] durch [ʃ], was bei den Probanden 5, 11, 13 und 14 besonders deutlich in Erscheinung tritt, sollte maximal Kommunikationsprobleme bereiten, wenn das entsprechende Lexem mit einem anderen Lexem ein Minimalpaar konstituiert. So realisiert Proband 8 das Lexem <Kirche> *[k'i:ʃə] für [k'ɪ'çə], wobei es zu Verwechslungen mit <Kirsche> kommen kann. Von Minimalpaaren abgesehen dürfte diese Interferenz jedoch keine argen rezeptiven Schwierigkeiten evozieren, da [ʃ] für [ç] sogar in einigen Aussprachevarietäten und –varianten des Deutschen verankert in Erscheinung tritt, wie beispielsweise im Leipziger

Raum (vgl. Hirschfeld 1999: 117). Nichtsdestotrotz können Verständnisprobleme in Kombination mit anderweitigen Ausspracheschwierigkeiten keinesfalls ausgeschlossen werden.

Des Weiteren tritt vor allem bei den Probanden 10, 12 und 14 an die Stelle des stimmlosen Palatals [ç] ein stimmloser retroflektierter Frikativ [ʂ], wodurch insbesondere <ich> und <nicht> meist als *[ɪʂ] für [iç] und *[nɪʂ] für [niçt] realisiert werden. Nach Auffassung der Autorin jedoch sollte diese Normabweichung aufgrund der Absenz von Minimalpaaren im Deutschen für [ç] und [ʂ] keine kommunikativen Herausforderungen implizieren.

Die stimmlosen Frikative [x] und [χ] kommen als fehlerhafter Ersatz für [ç] hauptsächlich bei den Probanden 4, 6, 8, 10 und 15 im Lexem <ich>, <nicht> und <zwanzig> als *[ix] für [iç] sowie als *[ɪχ] für [iç], *[nɪχ] für [niçt] und *[dzwadzɪχ] für [tsʏ'antsɪç] vor. Bei den Probanden 6, 8 und 11 tritt die Normabweichung in <spreche> als *[ʃpɤ'ɛxə] sowie *[spr'ɛxə] für [ʃpɤ'ɛçə] auf. Des Weiteren realisiert Proband 4 <Bücher> als *[b'y:xə] für [b'y:çə], und Proband 10 das Lexem <rechts> fehlerhaft als *[xɛxts] für [xɛçts]. Die Substituierung [ç] durch [x] bzw. [χ] könnte eventuell bedingt durch Übergeneralisierung von einer hyperkorrekten Applizierung des velaren Frikativs [x] auf die Graphemsequenz <ch> rühren, da dieser möglicherweise besonders oft im bisherigen DaF-Unterricht der jeweiligen Probanden trainiert wurde. Allerdings ist auch hier nicht zwangsläufig von einhergehenden Verständnisproblemen mit Erstsprechenden des Deutschen auszugehen. Zum einen handelt es sich bei [x] und [ç] im Deutschen um Allophone in komplementärer Distribution, was die Existenz von Minimalpaaren ausschließt. Zum anderen findet sich in schweizerdeutschen Aussprachevarietäten und –varianten ebenso eine vernachlässigte Differenzierung von [x] und [ç] (vgl. Krech et al. 2009/2010: 266). Demnach weisen viele Schweizer eine Tendenz hinzu einer konsequenten Realisierung von [x] für das Graphem <ch> in jeglicher Position auf – nicht nur nach den Hinterzungenvokalen [u], [o] und [a] (vgl. ebd.). Folglich sollte – und diese These sei an dieser Stelle gewagt – vielen Erstsprechenden des Deutschen der Velar [x] an der Stelle des Palatals [ç] zumindest passiv-rezeptiv relativ vertraut sein.

Im Hinblick auf die Normabweichung [h] für [ç] artikulieren die Probanden 1, 2, 3, 4, 7 und 15 bei <ich> und <spreche> in den meisten Fällen ein eher schwaches, teilweise kaum hörbares [h], welches einer gänzlichen Auslassung (im Diagramm als „kein [ç]“ gekennzeichnet) nahekommt. So wird meist ein schwaches *[ih] für [iç] und *[spr'ahə] sowie *[ʃpɤ'ahɐ:] für [ʃpɤ'ɛçə] produziert. Probanden 1, 3, 5 und 6 lassen an die Stelle

von [ɪç] meist sogar ein bloßes *[i] oder *[i:] treten, und produzieren beim Lexem <rechts> *[hets] für [ʁɛçts]. Gemeinhin können infolge einer Substituierung von [ç] durch [h] sowie einer Auslassung von [ç] durchaus kommunikative Missverständnisse auftreten. So könnte das Lexem <Licht> zusammen mit Schwierigkeiten in der Vokalquantität als [li:t] für [liçt] realisiert, und mit <Lied> verwechselt werden. In gleicher Weise könnte es bei der Pluralform <Nächte> realisiert als [n'etə] oder [n'ɛ:tə] für [n'ɛçtə] zu Verwechslungen mit <nette> oder <Nähte> kommen.

Hinsichtlich der fehlerhaften Realisierung [k] für [ç] fällt zunächst das Lexem <Architekt(in)> auf, welches von Proband 1, 2 und 7 als [a^hkit'ekt] bzw. [a_hkit'ekt] für [a^hçit'ekt] realisiert wird. Höchstwahrscheinlich wurde diese Normabweichung interferenzbedingt aufgrund der Aussprache des etymologisch verwandten portugiesischen Äquivalents *arquiteto* [arkit'eto] hervorgerufen. Außerdem weisen die Probanden 2, 6, 9 und 11 Ausspracheschwierigkeiten bei <rechts> auf, und realisieren meist [hɛkts] bzw. [rɛkt] für [ʁɛçts]. Derartige phonetische Normabweichungen können gekoppelt mit anderweitigen artikulatorischen Herausforderungen durchaus zu Kommunikationsproblemen führen.

Zu guter Letzt taucht bei den Probanden 7 und 12 die Abweichung [s] für [ç] bei <sprech> und <möchtest> in Form von [ʃpras] für [ʃpɾɛç] sowie [m'æstəzt] für [m'œçtəst] auf. Die Normabweichung [s] für [ç] soll jedoch aufgrund der geringen Vorkommenshäufigkeit eher in den Hintergrund rücken.

5.2.2.4 Die Affrikaten des Deutschen

Im analytischen Teil der Arbeit wurde hinsichtlich der Affrikaten des Deutschen eine Einteilung in [pf], [ts] und [kv] vorgenommen (vgl. 4.1.2.4). In keiner der aufgezeichneten mündlichen Prüfungen treten Lexeme in Erscheinung, die gemäß der Lautung des Deutschen eine Affrikate [pf] oder [kv] aufweisen. Für die Affrikate [ts] hingegen konnten 63 potenzielle Interferenzstellen für die orthographische Entsprechung <z> ermittelt werden, wovon 34, sprich circa 54%, effektiv fehlerhaft realisiert wurden. Bezüglich der Allographen <tz>, <ts>, <c>, <t>, <zz> enthalten die mündlichen Produktionen von Proband 13 potentielle Interferenzstellen: 12 in Korrespondenz mit dem Graphem <ts>, wovon exakt die Hälfte Normabweichungen zeigen. Der Allograph <t> für [ts] taucht lediglich einmal im Beitrag von Proband 10 bei <internationale> auf, wo allerdings keine fehlerhafte Realisierung generiert wurde.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Allograph <z>	Allographen <ts>, <t>
Proband 1	5/5	0/0
Proband 2	2/4	3/3
Proband 3	0/2	0/1
Proband 4	0/2	0/1
Proband 5	2/2	1/1
Proband 6	2/2	2/3
Proband 7	4/4	0/0
Proband 8	5/5	0/0
Proband 9	0/1	0/1
Proband 10	3/6	0/2
Proband 11	0/3	1/1
Proband 12	3/4	0/0
Proband 13	0/5	0/0
Proband 14	6/10	0/0
Proband 15	2/6	0/0
Durchschnitt	2,26/4,06 → 55,67%	0,46/0,86 → 53,49%

Tabelle 9: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Affrikaten des Deutschen
Quelle: eigene Darstellung

Bei 24 von 34 Normabweichungen in Wörtern mit dem Graphem <z> substituieren die Probanden 1, 2, 6, 5, 7, 8, 10, 12 und 14 die Affrikate [ts] durch den stimmhaften alveolaren Frikativ [z]. Auch tritt [dz] vereinzelt an die Stelle von [ts], was in dieser Interferenzanalyse jedoch eher marginal betrachtet werden soll. Die meisten Normabweichungen treten bei <zwanzig> auf, was seitens der Probanden 1, 5, 6 und 7 meist als *[zv'äñziç] bzw. *[zv'äñzi:ç] für [tsy'antsiç] realisiert wird. Weiterhin bereiten den Probanden 1 und 2 <Freizeit> und <zweite> Ausspracheschwierigkeiten, was sich in den phonetischen Normabweichungen *[fr'aɣzaɣt] für [fɣ'aɣtsaɣt] sowie *[zv'aɣtə] für [tsy'aɣtə] widerspiegelt. In Koexistenz anderweitiger Interferenzen sowie undeutlicher Artikulation könnten Verwechslungen mit <seit> [zaɣt] oder <Seite> [z'aɣtə] auftreten. Für Proband 1 stellt das Lexem <Kreuzung> eine merkliche Herausforderung dar, was sich durch die Normabweichung *[kr'u:zũŋ] für [kɣ'ɔɣtsɔŋ] äußert. Mit Sicherheit stellt diese fehlerhafte Realisierung eine rezeptive Herausforderung für Erstsprechende des Deutschen dar. Höchstwahrscheinlich hat sowohl eine lexikalische Unsicherheit des Probanden als auch die Aussprache des portugiesischen Äquivalents *cruzamento* [kruzam'ẽtu] eine Interferenz begünstigt. Das Lexem <Zentrum> realisiert Proband 7 fehlerhaft *[z'entrũm] für [ts'entɣom], was an dieser Stelle nicht auf das etymologisch verwandte portugiesische Äquivalent *centro* [s'ẽtro] zurückgeführt werden kann, da die Lautung des BP initial einen stimmlosen alveolaren Frikativ [s] statt einen stimmlosen

[z] vorsieht. Folglich könnte die fehlerhafte Abweichung orthographisch bedingt durch das initiale Graphem <z> bei <Zentrum> entstanden sein. Letztendlich wurden vermutlich anhand von <z> wiederum interferenzbedingt fehlerhafte Rückschlüsse auf die phonetische Realisierung von <z> gezogen. Des Weiteren realisieren Proband 8 und 10 bei <spazieren> und <zeichnen> phonetische Normabweichungen *[ʃpaz'i:ɐn] für [ʃpats'i:ɐn] sowie *[z'aɛknən] für [ts'aɛçnən]. Proband 14 substituiert die Affrikate [ts] durch das stimmhafte [z] mehrmals aufeinanderfolgend in <zum> und <Zahnarzt> als *[zũm] für [tsʊm] sowie *[z'ana:ʔtst] für [ts'a:n'a:ʔtst]. Jene Interferenzen könnten eine störfreie Kommunikation durchaus behindern.

Hinsichtlich des Graphems <t>, welches hauptsächlich im Lexem <rechts> auftritt, kommt es in 4 von 6 fehlerhaften Realisierungen bei Proband 6 und 11 zu einer Auslassung von [t] im Sinne von *[ɐɛçs] bzw. *[hɛks] bzw. *[hɛts] für [ɐɛçts]. Die restlichen beiden phonetischen Normabweichungen treten bei den Probanden 5 und 6 durch eine Auslassung von [s] in Form von *[hɛkt] bzw. *[hɛft] für [ɐɛçts] auf. Verbunden mit anderen artikulatorischen Herausforderungen können diese Interferenzen zu erheblichen Verständnisproblemen bis hin zu lexikalischen Verwechslungen führen.

5.2.2.5 Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP

Für die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP kam es von insgesamt 19 potentiellen Interferenzstellen effektiv zu 10 phonetischen Normabweichung im Sinne einer Substituierung des stimmlosen labiodentalen Frikativs [f] in Korrespondenz mit dem Graphem <v> durch das stimmhafte [v]. Die Häufigkeit der Interferenz [v] für [f] spiegelt eine Fehlerdichte von circa 52% wider.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	<v> in Korrespondenz mit [f]
Proband 1	0/0
Proband 2	0/1
Proband 3	0/0
Proband 4	1/1
Proband 5	0/0
Proband 6	5/5
Proband 7	0/2
Proband 8	0/1
Proband 9	0/0
Proband 10	0/1
Proband 11	0/1
Proband 12	3/3
Proband 13	0/2
Proband 14	1/1
Proband 15	0/1
Durchschnitt	0,66/1,26 → 52,38%

Tabelle 10: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Frikative
Quelle: eigene Darstellung

Zunächst sei angemerkt, dass [f] mit orthographischer Entsprechung <v> in den mündlichen Prüfungen in erster Linie bei dem Wort <von> auftritt. So realisieren die Probanden 4, 6, 12 und 14 <von> interferenzbedingt als *[vɔn] / *[võn] / *[võ] für [fɔn], was rezeptiv mit <wo> [vo:] verwechselt werden kann (für weitere Ausführungen zur Vokalloralität siehe 5.2.1.3). Artikulatorische Schwierigkeiten werden vorwiegend bei Proband 6 sichtbar, da er <von> 5 mal in Folge merklich stockend produziert, und sein Redefluss zusammen mit vermutlich lexikalischen Unsicherheiten erheblich unterbrochen wird. Darüber hinaus unterliegt das Wort <viertel> als *[v'i'tɛɔ] für [f'i'tɪl] bei Proband 12 phonetischen Normabweichungen (für weitere Ausführungen zur Vokalisierung [ʊ] des BP siehe 5.2.2.8). Abgesehen von anderweitigen aussprachebezogenen, grammatischen oder lexikalischen Herausforderungen, kann das bloße Ersetzen des stimmlosen [f] in Korrespondenz mit dem Graphem <v> durch das stimmhafte [v] kommunikative Missverständnisse *vier* [fi:v] – wir [vi:v] evozieren. In Kombination mit Schwierigkeiten bei Vokalquantitäten können außerdem Verwechslungen bei *viel*– *will*. Treten bei dem Lexem <vielversprechend> Probleme mit auslautenden Konsonanten hinzu, woraus eine interferenzbedingte Realisierung *[v'ilvɛʃpʁɛçɔn] / *[v'iɔvɛʃpʁɛʃɔn] für [f'i:lfɛʃpʁɛçɔnt] resultieren kann, so könnten Sprecher des Deutschen <vielversprechend> als eine Frage <Will wer sprechen?> rezipieren. Ungeachtet der rein numerisch recht geringen Vorkommenshäufigkeit der

Interferenz [v] für [f], können sich auftretende Fehler folglich dennoch als kommunikationsstörend erweisen.

5.2.2.6 Die auslautenden Plosive des Deutschen

Mit Blick auf die auslautenden Plosive des Deutschen kam es bei keinem der 15 Probanden zu phonetischen Normabweichungen im Sinne eines fehlerhaften Anhängens von [ɪ] an auslautende Plosive. Lediglich kommt es seitens Proband 1 und 8 bei den Wörtern <sind> sowie <und> zur Missachtung der Auslautverhärtung in Kombination mit dem Anhängen eines Schwas [ə] entsprechend *[s'i:ndə] für [zɪnt] sowie *['ʊndə] / ['endə] für [ʊnt]. Allerdings lässt sich vor dem Hintergrund des Freisprechens schwer einschätzen, ob tatsächlich ein supplementäres [ə] aufgrund des im BP inexistenten Plosivs im Silbenauslaut realisiert wird. Ebenso könnte es sich nämlich um einen nachfolgenden Verzögerungslaut „äh“ handeln, der angesichts des absenten Glottisschlags [ʔ] mit dem vorhergehenden Wort einen fließenden Übergang bildet. Letzteres scheint aufgrund der Frequenz des Diskurspartikels „äh“ seitens der Probanden während der gesamten mündlichen Prüfung jedoch wahrscheinlicher. Vor dem Hintergrund dieser Mutmaßung sei bezüglich auslautender Plosive von potentiellen Verständnisproblemen eher abgesehen.

5.2.2.7 Die Affrizierung des BP

In punkto Affrizierung der Plosive [d] und [t], wenn ihnen ein orthographisches <i> anlautend, inlautend oder auslautend folgt, kam es bei keinem der 15 Probanden zu einer fehlerhaften Aussprache der Graphemsequenzen <di> oder <ti> im Sinne von *[dʒ] für [d] bzw. [tʃ] für [t]. In gleicher Weise traten keinerlei phonetische Normabweichungen qua Affrizierung bei den Plosiven [d] und [t] ein, wenn ihnen im Auslaut ein orthographisches <e> folgt. Angesichts einer Fehlerfrequenz von 0% können kommunikative Schwierigkeiten infolge einer Affrizierung der Plosive [d] und [t] vor <i> oder <e> weitestgehend ausgeschlossen werden.

5.2.2.8 Die Vokalisierung [ʊ] des BP

Bezüglich der Vokalisierung [ʊ] des BP realisieren die Probanden bei knapp über der Hälfte der Lautsequenzen ‚Vokal + [l]‘ eine interferenzbedingte Normabweichung, indem sie den stimmhaften lateralen alveolaren Approximanten [l] durch [ʊ] substituieren. Damit treten bei etwas mehr als jeder zweiten potentiell fehlerhaften Lautsequenz ‚Vokal + [l]‘ auch tatsächlich Interferenzen ein.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	Vokalisierung [ʊ] von [l]
Proband 1	5/7
Proband 2	3/4
Proband 3	0/2
Proband 4	0/1
Proband 5	1/1
Proband 6	0/1
Proband 7	1/2
Proband 8	0/1
Proband 9	0/1
Proband 10	1/4
Proband 11	3/3
Proband 12	6/6
Proband 13	1/5
Proband 14	1/1
Proband 15	0/4
Durchschnitt	1,46/2,86 → 51,05%

Tabelle 11: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Vokalisierung [ʊ] von [l]
Quelle: eigene Darstellung

In qualitativer Hinsicht fällt in erster Linie das Lexem <alt> auf. Bei circa 41% potentieller Interferenzstellen tritt eine fehlerhafte Realisierung *[aʊt] für [alt] auf, was mit dem Lexem <out> [aʊt] (eng. im Sinne von altmodisch) verwechselt werden, und damit zu bedeutenden kommunikativen Missverständnissen führen kann. So könnte z.B. die Äußerung „Sie ist schon sehr alt“ als „Sie ist schon sehr out“ rezipiert werden. Zudem kann die brasilianisch portugiesische Aussprache des Wortes m. *alto* / f. *alta* ['aʎtu] / ['aʎte] (hoch, groß) Erstsprechende des BP noch mehr zu einer fehlerhaften Aussprache von <alt> verleiten. Mit Blick auf das Lexem <als>, das von zwei von zwei Mal fehlerhaft *[aʊs] für [als] vorkommt, können Verwechslungen mit dem Wort <aus> [aʊs] auftreten, und eine störfreie Kommunikation ebenfalls behindern. Des Weiteren bereitet das Lexem <Fußball> den Probanden Schwierigkeiten. Alle drei Male wird das Wort interferenzbedingt inkorrekt in Form einer Vokalisierung [ʊ] des Laterals [l] ausgesprochen, und tritt zusammen mit anderen Ausspracheschwierigkeiten bei den Probanden 2 und 3 als *[f'ʊtʃʊʊ], und bei Proband 13 als *[f'u:ʒbʊʊ] für [f'u:sʃal] auf. Mit dem Imperativ <folge> hat Proband 1 offensichtliche Schwierigkeiten, was sich in einer stockenden Realisierung als *[f'ʊʎgə] für [f'ʊlge] niederschlägt. Diese Normabweichung kann durch die brasilianisch portugiesische Aussprache des Lexems *folga* [f'ʊʎgə] (Rast, Pause) begünstigt werden. In gleicher Weise könnte die Interferenz

*[reg'aʊ] für [ʁeg'a:l] seitens Proband 11 von dem im BP in umgangssprachlich orientierter Rede äußerst frequenten Lexem *legal* [ʁeg'aʊ] (cool, toll; oder auch jur. legal) ansatzweise beeinflusst worden sein. Weiterhin bereitete Probandin 12 das Wort <viertel> Schwierigkeiten, was sich in den fehlerhaften Realisierungen *[v'iʁtɛʊ] bzw. [v'iʁtɛʊ] für [f'iʁtɛl] äußert. Darüber hinaus realisiert Proband 7 <Mittelweg> als *[m'i:tɛʊvɛ:k] für [m'it|vɛ:k] fehlerhaft. Auch bei diesen beiden Interferenzen *[v'iʁtɛʊ] sowie *[m'i:tɛʊvɛ:k] könnte z.B. die Aussprache des Lexems *hotel* [ot'ɛʊ] (Hotel) im BP durch die Endung -tel als [tɛʊ] zu einer fehlerhaften Übertragung auf das Deutsche verleitet haben. Besonderes Interferenzpotential besteht bei den Lexemen <Film> und <mal>, da im BP der Homograph *mal* [maʊ] (subst. Böse, adv. schlecht) sowie das etymologisch verwandte Wort *filme* [f'iɔmɪ] (Film) existiert. Gemäß der Lautung des BP werden sie jedoch entgegen der Aussprache im Deutschen mit einer Vokalisierung von [l] zu [ʊ] realisiert, was vermutlich begründet, warum Proband 12 die Konstituente <film> in <Lieblingsfilm> als [fiɔm] für [film] realisiert. Proband realisiert <mal> in der Phrase „Sag mal“ just wie das Lexem *mal* [maʊ] (subst. Böse, adv. schlecht) des BP, was aufgrund der Homographie wenig überrascht. Zu Guter Letzt ist bezüglich der Vokalisierung [ʊ] des BP noch ein phonetischer Fehler anzusprechen, der kombiniert mit einer lexikalischen Abweichung für Erstsprechende des Deutschen ohne Kenntnisse des BP rezeptive Probleme evozieren kann. So substituieren sowohl Proband 11 als auch Proband 12 das Lexem <Brasilien> [bʁaz'i:lɔ̃n] durch die brasilianisch portugiesische Entsprechung <Brasil> [braz'iq̃]. Das Deutsche umfasst zwar durchaus ein Lexem <Brasil> in der Bedeutung dunkelbraunen, würzigen Tabaks aus Südamerika. Doch abgesehen von semantischen Differenzen wird <Brasil> im Deutschen nicht wie im BP als [braz'iq̃], sondern [bʁaz'i:l] realisiert. Höchstwahrscheinlich würde interferenzbedingt [iq̃] entgegen [i:l] Kommunikationsschwierigkeiten auf rezeptiver Ebene hervorrufen.

5.2.2.9 Die Palatale des BP

Was die Palatale des BP betrifft, konnte bei keinem der 15 Probanden eine fehlerhafte Realisierung der Graphemsequenz <n-h> als erstsprachlichen nasalen Palatal [ɲ] festgestellt werden. Gleichmaßen verhält es sich mit der Graphemsequenz <l-h>, für die ebenso keinerlei phonetische Normabweichungen in Form einer interferenzbedingten Realisierung als lateralen Palatal [ʎ] des BP konstatiert wurden. Die Fehlerdichte von 0% im Hinblick auf die Palatale des BP muss allerdings auf die gänzliche Absenz der

Graphemsequenzen <n-h> und <l-h> in sämtlichen Produktionen der mündlichen Prüfungen zurückgeführt werden³².

5.2.2.10 Anlautendes [s] im BP

In Bezug auf das anlautende [s] im BP traten bei insgesamt 85 potentiellen Interferenzstellen 25 fehlerhafte Realisierungen qua Substituierung des explosiven stimmhaften alveolaren Frikativ [z] in Korrespondenz mit dem Graphem <s> durch sein stimmloses Pendant [s]. Die Anzahl der eingetretenen phonetischen Normabweichungen repräsentiert eine Fehlerdichte von circa 29%.

Die Ergebnisse wurden rein quantitativ folgendermaßen erfasst:

	<s> in Korrespondenz mit [z]
Proband 1	3/5
Proband 2	3/4
Proband 3	3/9
Proband 4	2/9
Proband 5	2/2
Proband 6	0/4
Proband 7	0/4
Proband 8	0/8
Proband 9	2/4
Proband 10	3/6
Proband 11	3/9
Proband 12	3/6
Proband 13	0/4
Proband 14	0/7
Proband 15	1/4
Durchschnitt	1,66/5,66 → 29,33%

Tabelle 12: Ergebnisse der Interferenzanalyse in relativen und absoluten Zahlen: Anlautendes [s] im BP
Quelle: eigene Darstellung

Die häufigsten Interferenzen traten bei den Verbformen <sehen> und <sieht> auf, die von den Probanden 1, 2 und 3 als *[s'ɛən] / *[s'iən] / *[sẽ] für [z'e:ən] und *[si:t] für [zi:t] produziert wurden. Weiterhin unterliegt das Lexem <Supermarkt> seitens der Probanden

³² Zwar wurde im analytischen Teil zu den Palatalen des BP (vgl. 4.1.2.9) in Anbetracht einer Häufigkeit der Lexeme mit <n-h> in Langenscheidts Grundwortschatz von immerhin 2,4% für eine entsprechende Auseinandersetzung im brasilianischen DaF-Kontext plädiert. Da die Ausführungen des didaktischen Teils (vgl. Kapitel 6) jedoch auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchung fußen sollen, wird der Fokus auf anderweitige, tatsächlich eingetretene Interferenzen gelegt. Bezüglich der Graphemsequenz <l-h> wurde im analytischen Teil (vgl. 4.1.2.9) hingegen eine Repräsentanz von nur 0,06% des Langenscheidt Grundwortschatzes herausgestellt. Somit überrascht die Absenz von <l-h> in den mündlichen Prüfungen nicht.

5, 9, 10 und 11 interferenzbedingten Realisierungen als *[s'u:pəmaʁkt] / *[s'u:pəma^hkət] für [z'u:pəma^hkt]. Gleichmaßen ersetzt Proband 12 [z] durch [s] bei Aussprache von <super> als [s'u:pə] für [z'u:pə]. Die Wörter <Samstag> und <Sonntag> erfahren ebenso eine phonetische Normabweichung in Form der Realisierungen *[s'ɔnta:k] für [z'ɔnta:k] sowie *[z'ämsta:k] für [z'amsta:k] seitens Probanden 3, 5 und 15. Weitere Beispiele für eine interferenzbedingte Substituierung des stimmhaften Frikativs [z] durch den stimmlosen [s] in silbenanlautender Position bilden <Brasilien>, <Salat>, <Seite>, <sehr> oder <sag> ab, die die Probanden 1, 4, 9, 10 und 12 als *[bras'i:l̥jən] für [bʁaz'i:l̥jən], *[sal'a:t] für [zal'a:t], *[s'aɣtə] für [z'aɣtə], *[se:v] für [ze:v] und *[sa:k] für [za:k] produzieren.

Bereits im analytischen Teil zum anlautenden [s] im BP (vgl. 4.1.2.10) wurde auf Aussprachevarianten und –varianten im deutschsprachigen Raum verwiesen, die eine geringe Differenzierung zwischen dem stimmhaften [z] und dem stimmlosen [s] aufweisen. Krech et al. (2009/ 2010) merken an, dass zwischen dem stimmlosen [s] und dem stimmhaften [z] gemäß der Standardaussprache in Deutschland in der deutschsprachigen Schweiz weitestgehend keine Differenzierung vorgenommen wird: An beide Stellen rückt der stimmlose Lenis [z̥]. Folglich kommt es zu Realisierungen wie z.B. [g̊ʁa:z̥] (neben [gʁa:s]) oder [aɔz̥aɣn'andəʁ] (neben [aɔsaɣn'andə]) für [s], und [z̥ɔn:ə] (neben [z'ɔnə]) oder ['e:z̥əl] (neben ['e:zl]) für [z]. Entsprechendes bezüglich der stimmlosen Realisierung von [z] wie beispielsweise in [z̥at] (neben [zat]) gilt für die Standardaussprache Österreichs. Wird von der Prämisse ausgegangen, dass die Interferenz [s] für [z] seitens brasilianischer DaF-Lerner von Erstsprechenden des Deutschen durchaus als stimmloser Lenis [z̥] rezipiert werden kann, so sollte bezüglich des interferenzbedingten anlautenden [s] insbesondere in Österreich, der Schweiz sowie auch im Süden Deutschlands (vgl. 4.1.2.10) mit wenig kommunikativen Missverständnissen zu rechnen sein. Nichtsdestotrotz soll die Substituierung von [z] durch [s] in die Fehlerstatistiken in Kapitel 5.3 einbezogen werden, da der stimmhafte alveolare Frikativ [z] in Korrespondenz mit dem Graphem <s> in anlautender und intervokalischer Position durchaus ein Charakteristikum der Standardaussprache in Deutschland konstituiert, und sich in dieser Arbeit vorrangig an ebendiesem Standard orientiert wird.

5.3 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die aus den empirischen Daten gewonnenen Ergebnisse mittels tabellarischer sowie statistischer Visualisierungen resümiert. Die folgenden Darstellungen repräsentieren eine eher quantitative Auswertung. Eher qualitativ orientiert erfolgt die Auswertung schließlich im didaktischen Teil (vgl. 6.1) der Arbeit, da die Resultate aus den empirischen Analysen im Sinne einer didaktisch-methodischen Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials an den brasilianischen DaF-Kontext nutzbar gemacht werden.

Die Fragebogenergebnisse sind aufgrund des quantitativen Übermaßes an Diagrammen und Tabellen Anhang 4 zu entnehmen. Die Auswertung zur kontrastiven phonetischen Interferenzanalyse erfolgt nachstehend. Sie umfasst zunächst einen Bezug zu den Fehlerprognosen, die im analytischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 4) auf Basis kontrastiver phonologisch-phonetischer Betrachtungen des Sprachenpaares Deutsch – BP aufgestellt wurden. Folgende Tabelle fasst zusammen, welche im Vorfeld vermuteten Interferenzen tatsächlich eingetreten sind.

1. Fehlerprognose: Vokalquantität	
a) Kürzung der langen Vokale [i:], [y:], [u:], [e:], [ø:], [o:], [ɛ:], [a:]	+ ³³
b) Längung der kurzen Vokale [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɐ], [œ], [ɔ], [a]	+
2. Fehlerprognose: labiale Vorderzungenvokale	
a) Delabialisierung [ø:], [œ], [y:], [ʏ] zu [e], [ɛ], [i], [ɪ]	+
b) Auflösung der VZV [ø:], [œ] zu HZV [o], sowie VZV [y:], [ʏ] zu HZV [u]	+
3. Fehlerprognose: Vokaloralität	
Nasalisierung von Oralvokalen vor Nasalkonsonanten [m], [n] oder [ŋ]	+
4. Fehlerprognose: Die Stimmeinsätze des Deutschen	
Elision von [h]	-

³³ + Fehler wie prognostiziert eingetreten
- Fehler entgegen der Prognose nicht eingetreten

5. Fehlerprognose: Die Velare des Deutschen	
a) Substituierung [x] durch [ʃ]	+
b) Substituierung [ɣ] durch [x] oder [h]	+
6. Fehlerprognose: Die Palatale des Deutschen	
a) Substituierung [j] durch [ʒ]	+
b) Substituierung [ç] durch [ʃ]	+
7. Fehlerprognose: Die Affrikaten des Deutschen	
a) Substituierung [pf] durch [f]	-
b) Substituierung [ts] je nach Allograph eines Phonems /ts/ und Lautumgebung durch [z] oder [s]	+
α) Substituierung [ts] anlautend und inlautend durch [z] bei Allograph <z>, sowie auslautend durch [s]	+
β) Substituierung [ts] durch [s] bei Allographen <tz>, <ts>, <c>, <t>, <zz>	-
c) Substituierung [kv] durch [k]	-
8. Fehlerprognose: Die Frikative [f] und [v] des Deutschen und des BP	
Substituieren [f] durch [v] bei Graphem <v>	+
9. Fehlerprognose: Die auslautenden Plosive d. Deutschen	
Anhängen von [ɪ] an auslautende Plosive	-
10. Fehlerprognose: Die Affrizierungen des BP	
a) Affrizierung von [d] und [t] vor <i> im Anlaut, Inlaut, Auslaut	-
b) Affrizierung von [d] und [t] vor <e> im Auslaut	-
11. Fehlerprognose: Die Vokalisierung [ʊ] des BP	
Vokalisierung von implosivem, postpostvokalischem [l] als [ʊ]	+

12. Fehlerprognose: Die Palatale des BP	
a) Palatalisierung zu [ɣ] bei Graphemsequenz <n-h>	-
b) Palatalisierung zu [ʎ] bei Graphemsequenz <l-h>	-
13. Fehlerprognose: Anlautendes [s] im BP	
Substituierung [z] anlautend durch [s]	+

Tabelle 13: Bezug zur Fehlerprognose
Quelle: eigene Darstellung

Nach einer dezisiv orientierten Auswertung qua Ja-Nein-Konzept erfasst die nachstehende Abbildung die einzelnen Ausspracheschwierigkeiten absteigend sortiert nach Fehlerhäufigkeit. Damit kann eingeschätzt werden, welche phonologisch-phonetischen Aspekte brasilianischen DaF-Lernern am ehesten Schwierigkeiten bereiten.

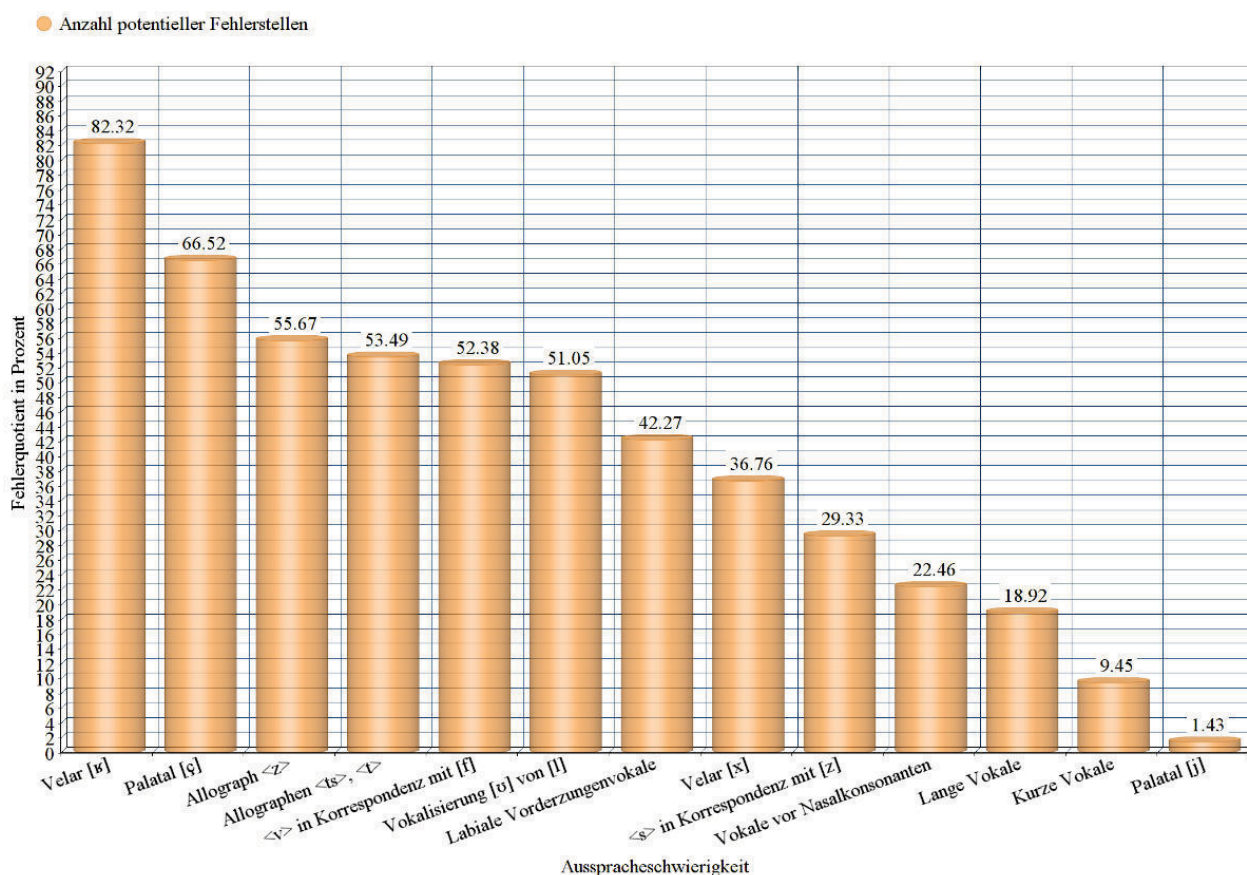


Abbildung 7: Fehlerquotienten der einzelnen Ausspracheschwierigkeiten
Quelle: eigene Darstellung

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass der Velar [ɣ] sowie der Palatal [ç] den Probanden bei Fehlern in über der Hälfte der Wörter, die diese Phoneme enthalten, die größten Ausspracheschwierigkeiten bereiteten. Bezüglich <z>, <ts>, <t> sowie <v> in Korrespondenz mit [f] traten zwar weniger, aber immernoch bei knapp über der Hälfte potentieller Interferenzstellen tatsächlich Normabweichungen ein. Die labialen Vorderzungenvokale, der Velar [x], <s> in Korrespondenz mit [z], sowie die Vokalloralität und –quantität evozierte deutlich weniger, jedoch nach wie vor ernstzunehmende Fehlerquotienten. Die Realisierung des Palatals [j] ließ selten Ausspracheprobleme hervortreten.

Im Anschluss an eine prozentuale Aufbereitung der Ergebnisse hinsichtlich phonetischer Normabweichungen seitens Erstsprechender des BP, werden die eingetretenen Fehler im Folgenden numerisch relational zur Gesamthäufigkeit zusammengetragen. Dies soll dazu verhelfen abzuschätzen, mit welchen Ausspracheschwierigkeiten in tatsächlichen kommunikativen Situation eher zu rechnen ist als mit anderen. Angesichts des ungleichen Verhältnisses bezüglich der quantitativen Repräsentanz von Vokalen und Konsonanten im Phoneminventar des Deutschen, differenzieren die zwei nachstehenden Diagramme zwischen diesen beiden segmentalen Gruppen.

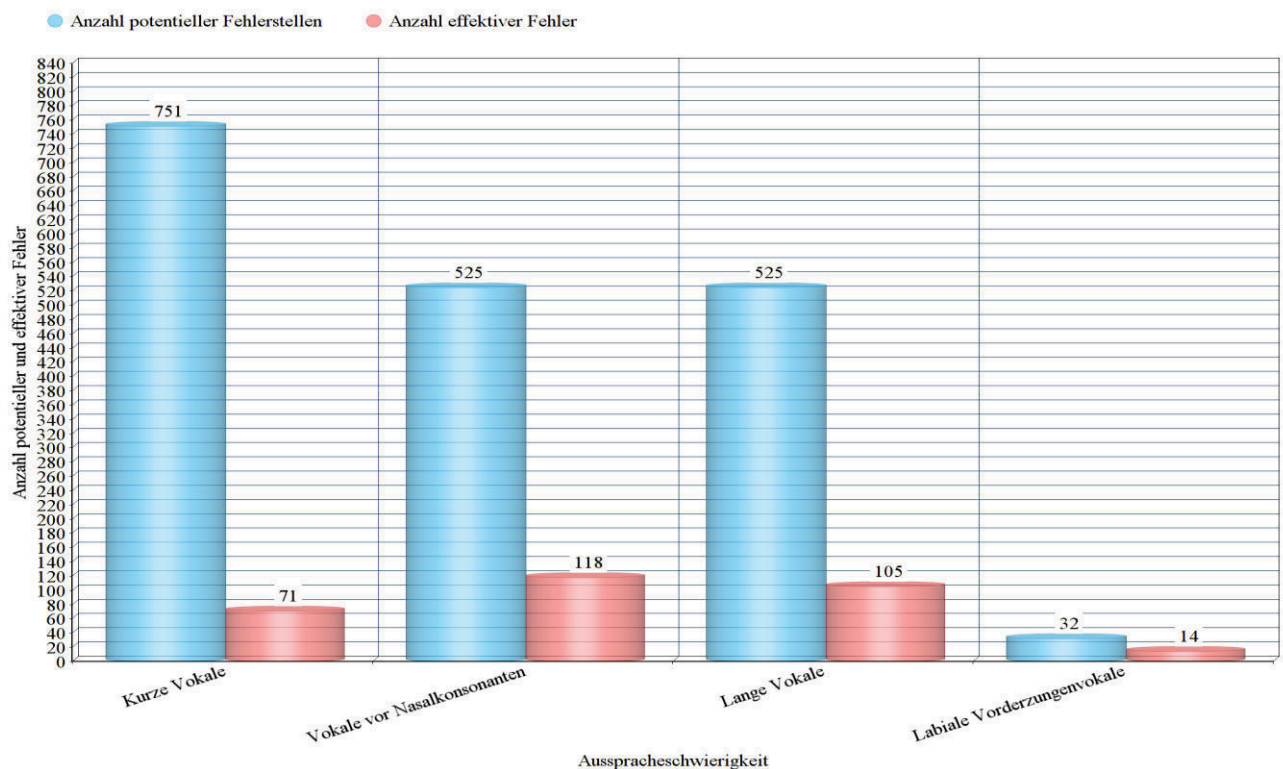


Abbildung 8: Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen: Vokale
Quelle: eigene Darstellung

Aus Abbildung 8 zur Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen im Hinblick auf Vokale ist abzulesen, dass phonetische Normabweichungen in kommunikativen Situationen höchstwahrscheinlich am häufigsten bei kurzen Vokalen auftreten. Weiterhin ist hinsichtlich der Vokaloralität sowie langer Vokale ebenso mit einer äußerst frequenten Fehleranzahl zu rechnen, wohingegen Interferenzen bei den labialen VZV bedeutend seltener auftreten.

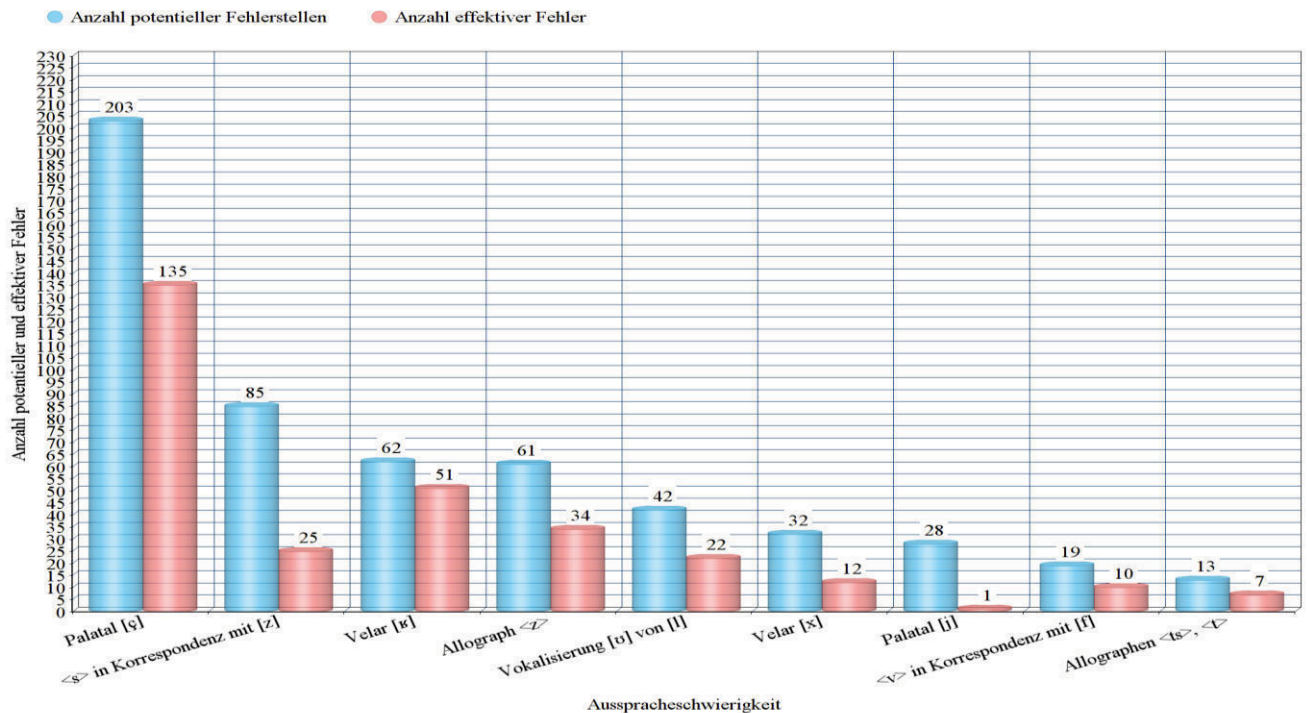


Abbildung 9: Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen: Konsonanten
Quelle: eigene Darstellung

Aus Abbildung 9 zur Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen im Bereich der Konsonanten tritt eine Frequenz des Palatals [ç] deutlich hervor. Interferenzen für <s> in Korrespondenz mit [z] sowie den Velar [ɣ] und den Allograph <z> treten in mündlicher Kommunikation wahrscheinlich deutlich weniger häufig in Erscheinung, als es bei Palatal [ç] der Fall ist. Mit noch weniger Fehlern ist für die Vokalisierung [ʊ] von [l], den Velar [x], den Palatal [j], <v> in Korrespondenz mit [f] sowie die Allographen <ts> und <t> zu rechnen.

6. Didaktischer Teil: Adaption phonetischer Übungen für brasilianische DaF-Lernende unter Berücksichtigung von Zielgruppenspezifik

Das folgende Kapitel umfasst methodisch-didaktische Konklusionen aus den bisherigen Kapiteln im Sinne einer Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials für brasilianische DaF-Lerner. Zunächst umfasst Punkt 6.1 konkrete Implikationen im Hinblick auf zielgruppenspezifische Aspekte, die im empirischen Teil (vgl. Kapitel 5) eruiert wurden. Punkt 6.2 geht anschließend auf prinzipielle Anforderungen an Material zur Ausspracheschulung im brasilianischen DaF-Kontext ein, die auf Basis der methodisch-didaktischen Implikationen (vgl. 6.1) deduziert wurden.

Je nach Ausspracheschwierigkeiten der jeweiligen Lerngruppe können die folgenden Anregungen ab dem Anfängerniveau genutzt werden, wobei stets auf eine Anpassung der verwendeten Lexik an das Sprachniveau gewährleistet sein sollte. Die folgenden Hinweise und Vorschläge orientieren sich vordergründig an Wörtern, die im Rahmen der mündlichen A1.1-Prüfungen häufig verwendet und fehlerhaft realisiert wurden.

6.1 Methodisch-didaktische Implikationen aus empirischen Analyseergebnissen

Dieser Punkt umfasst methodisch-didaktische Implikationen auf Basis der Analyseergebnisse des empirischen Teils (vgl. Kapitel 5). Vorerst werden Vorschläge und Hinweise mit konkretem Bezug auf eingetretene Ausspracheschwierigkeiten unterbreitet (vgl. 6.1.1). Im Anschluss an ausgangssprachenspezifische Empfehlungen leitet der nachfolgende Punkt Anmerkungen zu anderweitigen zielgruppenspezifischen Faktoren aus den Befragungsergebnissen (Anhang 4) ab (vgl. 6.1.2).

Es sei darauf verwiesen, dass die methodisch-didaktischen Implikationen primär auf den im Rahmen dieser Arbeit erhobenen empirischen Daten fußen, und folglich keinerlei Anspruch auf universelle Applizierbarkeit im brasilianischen DaF-Kontext erheben können. Die Verfasserin der Arbeit betont nachdrücklich, dass der Anzahl der Probanden sowohl für den Fragebogen als auch die mündlichen Prüfungen merkliche quantitative Unterrepräsentanz brasilianischer DaF-Lerner innewohnt. Lediglich sollen Anregungen und Vorschläge unterbreitet werden, wie auf Basis empirischer Daten zur Eruierung zielgruppenspezifischer Faktoren Schlussfolgerungen für die Adaption phonetischer Übungen gezogen werden können.

6.1.1 Implikationen aus Ergebnissen der Interferenzanalyse

Im Sinne einer Rangordnung der wichtigsten Ausspracheschwierigkeiten für brasilianische DaF-Lerner werden dreierlei Faktoren quantitativer und qualitativer Natur einkalkuliert: Der Fehlerquotient, die Anzahl effektiv eingetretener Fehler in Relation zur Anzahl potentieller Fehlerstellen (Fehler-Gesamtheit-Relation), und schließlich der (hypothetische) Grad kommunikativer Verständigungseinschränkungen im Fall phonetischer Normabweichungen bezüglich bestimmter Laute.

Im gesamten Kapitel 6.1 wird sich sowohl auf Langer (2010) als auch auf Hirschfeld / Reinke (2016) bezogen.

Velar [ɣ]

Laut der empirischen Analyseergebnisse konstituiert der Velar [ɣ] in anlautender oder intervokalischer Position allein schon aufgrund des höchsten Fehlerquotienten von 82,32% die Ausspracheschwierigkeit, der im Aussprachetraining für Brasilianer die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Zwar rücken phonetische Abweichungen für [ɣ] in der Fehler-Gesamtheit-Relation von 51:61 „nur“ auf Platz 3. Jedoch sollte die in Punkt 5.2.2.2 angeführte Argumentation hinsichtlich Kommunikationsstörungen bis hin zu lexikalischen Missverständnissen in Folge fehlerhafter Realisierungen für [ɣ] von der Relevanz für brasilianische DaF-Lerner überzeugen. Inhaltlich sollte im phonetischen Lehr- und Lernmaterial bezüglich [ɣ] zum einen verdeutlicht werden, dass das <r> in anlautender und intervokalischer Position im Deutschen grundsätzlich anders als im BP besetzt ist, und die Differenzen zwischen den zwei Sprachen bezüglich der Phonem-Graphem-Korrespondenz des anlautenden und intervokalischen <r> meist den Hauptgrund für entsprechende Interferenzen bilden. Als Hilfestellung zur Prävention kommunikativer Missverständnisse aufgrund der Interferenzen [h] / [x] für [ɣ] sollte bei großen artikulatorischen Schwierigkeiten bei [ɣ] auf das erstsprachlich vertraute Zungenspitzen-r als freie Variation eines Phonems /r/ im Deutschen aufmerksam gemacht werden. Weder sollte dies den Erstsprechenden des BP artikulatorische Probleme, noch Erstsprechenden des Deutschen rezeptive Probleme bereiten (vgl. 4.1.2.2). In diesem Zusammenhang kann gleichzeitig auf regionale sowie emotionale Varianten für die Realisierung von <r> im Deutschen verwiesen werden, was in erster Linie einer Sensibilisierung im Hinblick auf phonetische Varietäten und Varianten dienen soll. Als ausgangssprachenspezifischer Zugang zum Thema der freien

Variationen eines Phonems /r/ im Deutschen können die ebenso vielfältigen Aussprachevarianten von <r> im BP (vgl. 4.1.2.2) genutzt werden, um den Lernern zielsprachliche phonetische Phänomene ausgehend von erstsprachlich vertrauten Merkmalen näher zu bringen.

Palatal [ç]

Weiterhin sollte zielgruppenspezifisches Lehr- und Lernmaterial für Brasilianer im Bereich der Ausspracheschulung die Thematisierung des Palatals [ç] umfassen. Mit der zweithöchsten Fehlerdichte von 66,52% und der numerisch stärksten Relation 135:203 zwischen potentiellen und effektiven Fehlern nimmt der stimmlose Palatal [ç] einen nicht weniger bedeutenden Status für brasilianische DaF-Lerner ein. In Anbetracht der in Punkt 5.2.2.3 erläuterten potentiellen Evozierung von Kommunikationsschwierigkeiten im Falle entsprechender Abweichungen, wird der Implementierung des Lautes [ç] in phonetisches Material für Brasilianer Nachdruck verliehen. In phonetischem Lehr- und Lernmaterial sollte zweifellos auf essentielle Unterschiede in Phonem-Graphem-Korrespondenzen hinsichtlich <ch> zwischen dem Deutschen und dem BP (vgl. 4.1.2.9) eingegangen werden. Aufgrund der orthographischen Korrespondenz von [ç] mit <ch>, kann der stimmlose Velar [x] als Allophon in komplementärer Distribution zu [ç] in das phonetische Lehr- und Lernmaterial an gleicher Stelle miteinfließen. Nicht nur sollte der Phonem-Graphem-Beziehung hinsichtlich <ch> in Korrespondenz mit [ç] und [x] in komplementärer Distribution grundsätzlich als Charakteristikum der Lautung des Deutschen Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auch hat die empirische Fehleranalyse mit Blick auf den Palatal [ç] gezeigt, dass immerhin 22 von 135 Abweichungen für [ç] im Substituieren durch [x] bestanden. Darüber hinaus kam es sogar vor, dass sowohl [ç] als auch [x] interferenzbedingt durch [ʃ] ersetzt wurden, was wiederum wahrscheinlich an der erstsprachlichen Korrespondenz <ch> mit [ʃ] liegt. Vor dem Hintergrund der tatsächlich eingetretenen Verwechslungen von [ç] und [x] sowie einer fehlerhaften Homophonie qua [ʃ] für beide Phoneme [ç] und [x], sollten die Phonem-Graphem-Beziehungen bezüglich <ch> im Rahmen von Ausspracheschulungen im DaF-Unterricht für Brasilianer zweifelsohne vermittelt werden.

Da [ç] im Phoneminventar des BP nicht existiert, kann neben unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen bezüglich <ch> im Deutschen und im BP auch die rein artikulatorische Herausforderung Ursache für das Ausweichen auf andere Laute darstellen. Um brasilianischen Lernenden die Artikulation zu erleichtern, können in

phonetischem Lehr- und Lernmaterial erstsprachliche Strukturen herangezogen werden. Hierzu kann von der Sequenz [ɪk], graphisch <-ic->, ausgegangen werden, welche sich beispielsweise in den Lexemen *icanga* [ɪk'ãŋga] (eine Fischart) oder *América* [ãm'ɛrikɐ] (Amerika) wiederfindet. Anschließend soll eine Isolierung von [ɪk] aus diesen Wörtern unterbreitet werden. Die Sequenz [ɪk] kann alsdann geminativ gelängt werden, ohne dass der Verschluss von [k] gelöst wird. In einem nächsten Schritt kann das Material zum Aussprachetraining auf das notwendige Absenken des Zungenrückens aufmerksam machen. Dies kann z.B. mithilfe von Sagittalschnitten visualisiert werden. Letztendlich soll die Phonemsequenz bei gleichzeitiger Expiration so lange ohne Plosion gelängt werden, bis der gewünschte Palatal [ɪk:::ç] > [ç] entsteht. Nach sicherer Artikulation kann der „erlernte“ Laut auf zielsprachliche Lexeme übertragen werden. Laut der Interferenzanalyse ist dabei besonders auf die häufig fehlerhaft realisierten Wörter <ich> und <spreche> einzugehen.

Allograph <z>

Die numerisch drittstärkste Fehlerhäufigkeit von 55,67% weisen interferenzbedingte Realisierungen des Allographen <z> auf. Repräsentiert diese Ausspracheschwierigkeit immerhin das vierthöchste Fehler-Gesamtheit-Verhältnis von 34:61, zeugt dies von einer relativ häufigen Verwendung von <z> bereits auf dem Niveau A1.1. Darüber hinaus wurde in Punkt 5.2.2.4 von möglichen Verständnisproblemen als Resultat phonetischer Normabweichungen für <z> als [z] für [ts] ausgegangen, die sich in kommunikativen Kontexten als Störkomponente erweisen können. Infolge dieser Reihe von Argumenten sollte dem Allograph <z> in normgerechter Korrespondenz mit der Affrikate [ts] in didaktischem Material zum Aussprachetraining im brasilianischen DaF-Kontext merkliche Beachtung zuteilwerden. Dies gilt insbesondere für die notwendige Thematisierung der Phonem-Graphem-Beziehung in Bezug auf die Phoneme [ts] als normgerechte, und [z] als fehlerhafte Realisierung von <z>. Da der stimmhafte Frikativ [z] jedoch durchaus im Konsonanteninventar des Deutschen existiert, sollte dessen orthographische Entsprechung <s> im Anlaut vor Vokalen statt <z> Lernenden explizit betont werden. Daran anknüpfend kann auf die Phoneme [s] und [z] und deren teilweise komplementäre Distribution in Korrespondenz mit dem Graphem <s> eingegangen werden, da die empirische Analyse für die Interferenz [s] für [z] immerhin einen Fehlerquotienten von 29,33% im Sinne einer Fehler-Gesamtheit-Relation von 85:25 ergeben hat. Auch hier kann und sollte den brasilianischen DaF-Lernenden mittels

erstsprachlich vertrauter Merkmale bewusst gemacht werden, dass sie beide Phoneme [s] sowie [z] aus ihrer L1 bereits kennen, sie lediglich im Deutschen eine differente Distribution einnehmen.

Vokalisierung [ʊ] für [l]

Ferner wird ausgehend von den empirischen Analyseergebnissen nachdrücklich für die Berücksichtigung der interferenzbedingten Vokalisierung [ʊ] für [l] bei der Adaptierung phonetischen Lehr- und Lernmaterials an die Bedürfnisse brasilianischer DaF-Lerner plädiert. Nicht nur wurden in Punkt 5.2.2.8 etliche kommunikative Missverständnisse bedingt durch eine Vokalisierung [ʊ] für [l] im Deutschen gemutmaßt. Ebenso liegt die Fehlerquote von 51,05% nah bei den bereits thematisierten Ausspracheschwierigkeiten für eine Implementierung in das phonetische Material, und verdient vor dem Hintergrund des gravierenden Charakters lexikalischer Verwechslungen trotz einer geringeren Fehler-Gesamtheit-Relation von 22:42 in jedem Fall Beachtung beim Aussprachetraining. Erstsprechenden des BP kann in Ausspracheschulungen durchaus anhand vertrauter phonetischer Strukturen des BP aufgezeigt werden, dass ihnen eine nichtvokalisierte Realisierung von <l> in postvokalischer Position erstsprachlich keinesfalls fremd ist: In Wörtern wie *alegre* [al'ɛgrɪ] (fröhlich), *Belém* [bel'ẽ] (die Stadt Belém), *bolo* [b'oɫʊ] (Kuchen), *fábula* [f'abuɫə] (Fabel) oder *família* [fãm'ilĩa] (Familie) finden sich durchaus das stimmhafte laterale [l] oder zumindest das velarisierte [ɫ]³⁴ als nichtvokalisierte Realisierung von <l> nach Vokalen. Unter Berücksichtigung der Kontrastivität zum Deutschen muss bei DaF-Ausspracheschulungen für Erstsprechende des BP jedoch dringend expliziert werden, dass das postvokalische <l> im Deutschen auch vor Konsonanten nicht vokalisiert wird, so wie es im BP der Fall ist. Ausspracheübungen können die genannten Lexeme aus dem BP aufgreifen und eine nach dem [l] abrupt endende Artikulation der Wörter im Sinne einer Apokopierung mit spielerischer Längung des vorhergehenden Vokals unterbreiten, wie z.B. *alegre* [al'ɛgrɪ] > *[a::l] oder *família* [fãm'ilĩa] > *[fãm'i::l]. Im nächsten Schritt sollen die Lernenden wiederholt nur die losgelösten Vokale in Kombination mit [l] realisieren, gemäß [a::l] und [i::l]. Das phonetische Lehr- und Lernmaterial kann in einem nächsten Schritt zielsprachliche

³⁴ Regional bedingt wird das dunkle [ɫ] im Deutschen insbesondere in ripuarisch und niederdeutsch geprägter Rede verwendet (vgl. Langer 2010: 157). Ein prominentes Beispiel hierfür ist das kölsche [k'œɫə] (nhd. Köln) (vgl. ebd.). Es wird folglich davon ausgegangen, dass das velarisierte [ɫ] vielen Erstsprechenden des Deutschen zumindest rezeptiv-passiv vertraut ist, und deswegen selten mit keinerlei kommunikativen Missverständnissen verbunden ist.

Lexeme einbauen, auf die entsprechenden Sequenzen übertragen werden können. Laut der Interferenzanalyse (vgl. 5.2.2.8) sollten dabei z.B. die Wörter <alt>, <als> oder <Film> verwendet werden, da sie häufig fehlerhaft realisiert wurden. Durch den Rückgriff auf ausgangssprachliche Strukturen sollte die nicht vokalisierte Realisierung von [l] nach Vokalen für brasilianische DaF-Lernende erheblich erleichtert werden.

<v> in Korrespondenz mit [f]

Phonetische Interferenzen seitens Erstsprechenden des BP bezüglich der Korrespondenz des Graphems <v> mit [f] im Deutschen haben laut den empirischen Analyseergebnissen (vgl. Kapitel 5) zwar ein relativ geringes Fehler-Gesamt-Verhältnis von 10:19 ergeben. Jedoch sollte die Fehlerdichte von immerhin 52,38% zusammen mit potentiellen kommunikativen Missverständnissen infolge der interferenzbedingten Normabweichung [v] für [f] nicht unterschätzt werden, wie in Punkt 5.2.2.5 ausgeführt wurde. Aus diesem Grund ist in phonetischem Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner zu implementieren, dass der stimmlose Frikativ [f] im Deutschen nicht nur wie im BP mit dem Graphem <f>, sondern auch in mit <v> korrespondieren kann. Auch für die Interferenz [v] für [f] empfiehlt sich im Sinne eines erleichterten Zugangs zur zielsprachlichen Lautung die Heranziehung erstsprachlich vertrauter Strukturen. So kann darauf verwiesen werden, dass eine Differenzierung der stimmhaften [v] und stimmlosen [f] aus dem Phoneminventar des BP bereits bekannt ist, sie jedoch teilweise mit einer anderen Phonem-Graphem-Beziehung einhergeht (vgl. 4.1.2.5).

Labiale Vorderzungenvokale

Im Bereich der Vokale resultiert aus der phonetischen Interferenzanalyse für die labialen Vorderzungenvokale die höchste Fehlerrate von 42,27% und einem Fehler-Gesamtheit-Verhältnis von 14:32. Zusammen mit dem Argument potentieller kommunikativer Missverständnisse infolge phonetischer Normabweichungen (vgl. 5.2.1.2), sollte der Thematisierung der labialen Vorderzungenvokale in Ausspracheschulungen für brasilianische DaF-Lernende ein hoher Stellenwert zugewiesen sein. Die phonetische Interferenzanalyse zeigte hinsichtlich der Art fehlerhafter Realisierungen eine unverkennbare Dominanz der Auflösungen von VZV zu HVZ gegenüber Delabialisierungen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Vermittlung entsprechender Phonem-Graphem-Korrespondenzen im ausgangssprachlichen Kontext des BP eine Besonderheit zukommt: Im analytischen Teil der Arbeit (vgl. 4.1.1.2) wurde

herausgestellt, dass das Trema im BP den Lautwert [ʊ] nach <g> und <q> markiert, wonach im empirischen Teil tatsächlich eine gehäufte Normabweichung [u] bei dem Graphem <ü> eruiert wurde. Das bedeutet, dass im phonetischen Lehr- und Lernmaterial für Brasilianer betont werden muss, dass das Trema im Deutschen und im BP gänzlich verschiedene Funktionen markieren, so dass orthographisch-kognitiv bedingten Interferenzen vorgebeugt werden kann. Darüber hinaus kann der numerischen Dominanz von Auflösungen von VZV zu HVZ gegenüber Delabialisierungen aus der empirischen Analyse eine weitere methodisch-didaktische Implikation entnommen werden: Hinsichtlich der Protrusion der Lippen in Kombination mit dem Heben der Vorderzunge zur normgerechten Realisierung der labialen VZV, bereitet Erstsprechenden des BP laut Analyseergebnissen weniger die Lippenrundung als das kombinatorische Heben der Vorderzunge Schwierigkeiten. Demnach sollte letztere Einstellung im Material zur Ausspracheschulung in Kombination mit der Labialisierung besondere Beachtung finden. Hierfür können z.B. Sagittalschnitte als visuelles Hilfsmittel in das phonetische Lehr- und Lernmaterial eingebaut werden. Abbildungen von Lippen- und Zungenstellungen können die unterschiedliche Zungenstellung bei gerundeten Vorder- und Hinterzungenvokalen sichtbar machen. Ein erstsprachlicher Zugang zu den beiden Einstellungen kann brasilianischen DaF-Lernern über die im Phoneminventar des BP vorhandenen Vorderzungenvokale [i], [ɪ], [e], [ɛ] (=Heben der Vorderzunge) sowie den HVZV [o], [ɔ], [u], [ʊ] (=Labialisierung) verschafft werden. Material zur Ausspracheschulung kann den Lernenden demnach explizit Schritte unterbreiten, wie sie sich einer normgerechten Realisierung der labialen VZV über erstsprachliches Phoneminventar annähern können. Hierzu sollen zunächst die aus der L1 vertrauten VZV rekapituliert und spielerisch gelangt werden, z.B. [i:::] und [e:::]. Anschließend sollen die Lippen zu einer bleistiftgroßen Öffnung protrudiert werden. Diese Bewegung kann wahlweise mit den Händen unterstützt werden. Weiterhin sollte ein Hinweis darauf gegeben werden, dass sich die Zungenposition und der Kieferwinkel nicht verändern. Im Sinne einer visuellen Kontrolle kann auch ein Spiegel verwendet werden. Folglich sollten die Realisierungen [i:::] > [y] sowie [e:::] > [ø] entstehen. Nach ähnlichem Muster kann auch bei den kurzen labialen VZV [ɪ] und [œ] vorgegangen werden. Bei sicherer Artikulation können die sozusagen erlernten Laute schließlich auf zielsprachliche Lexeme übertragen werden. Gemäß der Interferenzanalyse (vgl. 5.2.1.2) sollten besonders die Wörter <fünf> und <mögen> geübt werden, die diese relativ häufig fehlerhaft realisiert wurden. Folglich sollte das Kombinieren der beiden erstsprachlich vertrauten Einstellungen bei der

Ausspracheschulung im DaF-Unterricht die lautlichen Charakteristika der labialen Vorderzungenvokale des Deutschen weniger fremd und schwierig erscheinen lassen, und eine normgerechte Realisierung maßgeblich erleichtern.

Vokaloralität

Schließlich sollte auch die Vokaloralität als Charakteristikum der Lautung des Deutschen in phonetischem Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner behandelt werden. Die Fehlerquote von 22,46% vor dem Hintergrund der numerisch recht starken Fehler-Gesamtheit-Relation von 118:525, sowie gemutmaßter interferenzbedingter Verwirrungen und Missverständnisse sollten einer Implementierung in Ausspracheschulungen für Brasilianer Nachdruck verleihen. Erneut kann die zunächst fremd erscheinende zielsprachliche Sequenz „Oralvokal + Nasalkonsonant“ mittels phonetischer Strukturen des BP zugänglich gemacht werden. Über Wortgrenzen hinweg existieren erstsprachlich nämlich durchaus Vokale, die in auslautender Position und vor (nasal)konsonantisch anlautenden Wörtern oral statt nasal realisiert werden, wie z.B. *o gambá nada* [ʊ gã'ba n'adɐ] (das Stinktier schwimmt) oder *a avó nobre* [a av'ɔ n'ɔbrɪ] (die edle Oma)³⁵. Als besonders geeignet erweisen sich als erstes Segment Wörter mit Ultimalakzent vor dem Nasalkonsonanten im Folgewort, so dass die Vokaloralität nicht durch abgeschwächte Endvokale wie in *menina* [mẽn'ĩnɐ] (Mädchen) undeutlich artikuliert wird. Zunächst sollte Material zur Ausspracheschulung eine spielerische Länge der Vokale unterbreiten. Durch die Realisierungen *[gã'ba:::] sowie *[av'ɔ:::] kann den Lernenden zunächst die deutliche, für die L2 so fundamentale Oralität bewusst gemacht werden. In einem nächsten Schritt sollen die zugehörigen Nasalkonsonanten im Sinne von Geminat eine spielerische Längung nach dem Muster *[n:::'adɐ] sowie *[n:::'ɔbrɪ] erfahren. Hierfür gibt es zwei Gründe: Einerseits erleichtert eine deutliche Artikulation des Konsonanten dessen Identifikation beim Rezipieren in Gesprächssituationen³⁶. Andererseits verhilft eine bewusste konsonantische Artikulation zur Oralität des Vokals bei der Produktion. Nach einer Sensibilisierung für die Vokaloralität sowie die deutliche Artikulation der Konsonanten können phonetische Übungen zur Synthese aus beiden Segmenttypen anhand zielsprachlicher Lexeme überleiten. Hierfür können z.B. die in der Interferenzanalyse häufig fehlerhaft realisierten

³⁵ Langer (2010: 80) schlägt vor, zur Auflockerung des Unterrichts auf Nonsensphrasen zurückzugreifen.

³⁶ Langer (2010: 79) führt hierzu an, dass ein *[mẽnʃ] bei der Rezeption wesentlich größere Chancen hat, als [mẽnʃ] identifiziert zu werden als ein [mẽʃ].

Wörter <zwanzig>, <wann> oder <von> (vgl. 5.2.1.3) herangezogen werden. Sie enthalten die Phonemkombinationen [an] bzw. [ɔn] und knüpfen damit hinsichtlich der Vokalorealität an die genannten Wortkombinationen aus dem BP an. Im Zuge mehrmaligen Übens unter Heranziehung der genannten erstsprachlichen Strukturen hinsichtlich der Sequenz Oralvokal + Nasalkonsonant sollten die Lernenden die Vokalorealität normgerecht auf das Deutsche – zumindest in bereits geübten Wörtern – übertragen können.

Vokalquantität

Neben den labialen Vorderzungenvokalen sowie der Vokalorealität sollte die Vokalquantität als bedeutungsunterscheidendes Merkmal des Deutschen im Rahmen von Ausspracheschulungen für brasilianische DaF-Lerner selbstredend Beachtung finden. Allein für die fehlerhafte Kürzung langer Vokale zeigt sich anhand der empirischen Analyse eine erstzunehmende Fehlerdichte von 18,92% sowie einem Fehler-Gesamtheit-Verhältnis von 105:525. Doch auch die normabweichende Längung kurzer Vokale sollte trotz einer recht geringen Fehlerdichte von 9,45% aufgrund der immerhin 71 eingetretenen Fehler keinen marginalen Status in Ausspracheschulungen für brasilianische DaF-Lerner einnehmen. Mithilfe des phonetischen Lehr- und Lernmaterials sollte den Lernenden das im BP mitnichten distinktive Merkmal der Quantität zunächst einmal bewusstgemacht werden. Da im BP meist die akzenttragenden Silben mit geschlossenen Vokalen und die Nebensilben mit offenen Vokalen besetzt sind, kann ausgehend von diesen erstsprachlichen qualitativen Merkmalen die Kongruenz mit den zielsprachlichen quantitativen Merkmalen der Länge und Kürze thematisiert werden. Hierfür könnten z.B. die Wörter *gostoso* [gost'ozu] (schmackhaft) oder *ríspido* [h'ispido] (grob, schroff) genutzt werden: Die brasilianischen Lernenden sprechen die Wörter mit einer übertriebenen Längung der betonten Silbe, wodurch ein Unterschied in der Vokalquantität zwischen jeweils betontem und unbetontem [o] und [i] deutlich werden sollte. Im Anschluss ist zum einen darauf aufmerksam zu machen, dass im Deutschen der Vokal einer betonten Silbe statt nur einer unbetonten mit den Merkmalen der Offenheit und folglich Kürze kongruieren kann; und die Quantität zum anderen im Unterschied zum BP phonemische Relevanz besitzt. Die Vokallänge sowie –kürze kann und soll dabei mithilfe von Minimalpaaren illustriert und geübt werden.

Weiterhin sei die Vermittlung von Regeln³⁷ bezüglich Phonem-Graphem-Beziehungen für lange und kurze Vokale empfohlen. Somit kann die Erweiterung der orthographischen Kompetenz mit der phonetischen Kompetenz verknüpft werden (vgl. Hirschfeld / Reinke 2016: 84). Allerdings sollte vor dem Hintergrund der eingetretenen Aussprachefehler ein wichtiger Aspekt beachtet werden: Wurden im empirischen Teil der Arbeit (vgl. 4.2.1.1) Vermutungen über Interferenzen aus dem Englischen hinsichtlich der fehlerhaften Kürzung langer Vokale aufgestellt, so sollten entscheidende Differenzen zwischen den Phonem-Graphem-Beziehungen des Englischen und des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung der Doppelschreibung von Vokalgraphemen thematisiert werden. So beispielsweise haben mehrere Probanden eine Vokalkürzung bei <Fußball>, <gut> und <Buch> vorgenommen, deren englische Äquivalente *football*, *good* und *book* Doppelschreibungen von Vokalbuchstaben enthalten. Demnach könnte ein Hinweis auf Längung der Vokale bei doppelten Vokalgraphemen im Deutschen zunächst Konfusionen, Verwechslungen bis hin zu Hyperkompensation hervorrufen. Aus diesem Grund wird zu einer transparenten, prägnanten Darstellung entsprechender Unterschiede im phonetischen Lehr- und Lernmaterial für Erstsprechende des BP im geraten.

6.1.2 Implikationen aus Fragebogenergebnissen

Die folgenden Ausführungen bezüglich methodisch-didaktischer Implikationen anhand der Ergebnisse des Fragebogens sollen möglichst fern von stark spekulativen Konklusionen bleiben. Aus diesem Grund werden lediglich solche Fragebogenelemente in die Schlussfolgerungen einbezogen, die relativ eindeutige Ergebnisse hervorbrachten. Aufgrund des recht ambitionierten Umfangs des Fragebogens sowie entsprechender Ergebnisse können im Rahmen dieser Arbeit ohnehin nicht alle Faktoren erschöpfend beleuchtet werden. Lediglich soll exemplarisch gezeigt werden, wie entsprechende Fragebogenergebnisse vor methodisch-didaktischem Hintergrund reflektiert und interpretiert werden können.

Ein besonders eindeutiges Ergebnis, aus dem Implikationen für die Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials für Brasilianer gezogen werden können, zeigt sich im Fragenkomplex *Sprachen*. Nicht nur wurde eine nahezu totale Homogenität hinsichtlich des BP als Ausgangssprache der befragten DaF-Lerner sowie deren Kollegen

³⁷ Für eine Übersicht mit Regeln zur Länge und Kürze der Vokale sei auf Hirschfeld / Reinke (2016: 84) verwiesen.

im Deutschkurs eruiert³⁸. Auch bringen laut Angaben ausnahmslos alle Probanden Englischkenntnisse auf mindestens der *intermediário*-Stufe³⁹ mit. Dies bestärkt die Annahmen über Interferenzen aus dem Englischen, die bereits in der Fehleranalyse bezüglich bestimmter phonetischer Normabweichungen aufgestellt wurden (vgl. 5.2). Da im Rahmen der empirischen Analyse primär Interferenzen aus dem Englischen hinsichtlich vokalquantitativer und –qualitativer Aspekte vermutet wurden, sollten grundlegende Unterschiede in Qualität und Quantität der Vokale insbesondere bei solchen Wörtern vermittelt werden, die in den mündlichen Prüfungen auffällig oft mit (gemutmaßten) Interferenzen aus dem Englischen realisiert wurden, z.B. <ich> und <Name>.

Weiterhin liefern die Antworten des Fragenkomplexes *Lernziele* Ergebnisse, die für zielgruppenspezifische Ausspracheübungen einkalkuliert werden können. Die Mehrheit der Probanden gab als Motivation Deutsch zu lernen an, dass es aufgrund der Andersartigkeit gegenüber dem BP eine interessante Herausforderung sei. Folglich muss im phonetischen Lehr- und Lernmaterial nicht gezögert werden, grundlegende phonologische und phonetische Differenzen explizit zu betonen, wenn für die Lernenden die Verschiedenheit zwischen AS und ZS einen motivationalen Faktor darstellt. Sogar wurde im Fragenkomplex der *Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen* von der Mehrheit der Lernenden angegeben, dass sie kontrastive Herangehensweise in Ausspracheschulungen bereits kennen. Folglich sollte die Behandlung der Phonetik des Deutschen unter vergleichendem Gesichtspunkt zum BP eine wohlbekannte Methode darstellen, die vor dem Hintergrund der besagten Verschiedenheit ebenso motivationssteigernd wirken kann. An zweiter Stelle wurde bei den Lernzielen angegeben, dass Deutsch aus dem Wunsch heraus gelernt wird, später in einem deutschsprachigen Land zu leben, arbeiten oder zu studieren. Jenes Lernziel betont die unverkennbare Relevanz von Aussprache und der notwendigen Prävention kommunikativer Missverständnisse.

Laut der Antworten auf Frage 2 - 5 des ersten Fragenkomplexes *Persönliche Einstellungen* weist die Mehrheit der Probanden eine mehr oder weniger starke Voreingenommenheit gegenüber dem elitären Charakter sowie der Schwierigkeit der

³⁸ Lediglich eine einzige Person gab „Deutsch“ als Muttersprache an.

³⁹ Das Äquivalent zur *intermediário*-Stufe gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) stellt in etwa die Sprachniveaustufe B1 dar.

deutschen (Aus)Sprache und deren Klang auf. Daraus lässt sich für die Adaption des phonetischen Lehr- und Lernmaterials schließen, dass sich eine implizite Entschärfung des vermeintlich diffizilen Charakters der Phonetik des Deutschen als erleichterter Zugang zur Zielsprache herausstellen kann. Dabei sollte auf eingebettete Phrasen wie „Es macht Spaß, Deutsch zu lernen!“ oder „Das wird gar nicht so schlimm!“ verzichtet werden. Derartige Versuche, potenzielle phonetische Herausforderungen für brasilianische DaF-Lernende im Lernprozess zu relativieren, werden von Bauer (2003) als kontraproduktiv klassifiziert (vgl. Bauer 2003: 4, in: Bohunovsky 2005: 335). Bevorstehende Demotivation und Mühen aufgrund von Schwierigkeiten sind dieser Art von Aussagen förmlich inhärent. Aus diesem Grund soll brasilianischen DaF-Lernern der Zugang zur vermeintlich schwierigen zielsprachlichen Phonetik größtenteils mittels erstsprachlicher Strukturen und Merkmale vereinfacht werden. Mit dieser Herangehensweise könnte das phonetische Lehr- und Lernmaterial suggerieren, dass die Aussprache des Deutschen nicht so komplex, schwierig und fremd ist, wie sie zunächst auf einige brasilianische Lernende wirken mag.

Darüber hinaus brachte die Frage, ob in *Musik* schon einmal regionale Varietäten identifiziert wurden, fast einhellige Zustimmung ein. Demnach scheinen die Lernenden bereits ein Bewusstsein bezüglich verschiedener Aussprachevarietäten und –varianten zu besitzen, das im DaF-Unterricht vertrauterweise auch mit Musik aufgegriffen werden kann. Hierzu eignen sich Lieder mit relativ deutlich artikulierter Singstimme, anhand derer die Lernenden spielerisch verschiedene phonetische Muster identifizieren können.

Ebenso ergaben die Antworten in Bezug auf das Verhältnis Lernende – Lehrende sowie der Unterrichtsatmosphäre relativ deutliche Resultate. So gab die Mehrheit an, eine ausgelassene und fröhliche Atmosphäre im Unterricht vorzufinden, und zur Lehrkraft ein familiäres Verhältnis zu pflegen. Dem sollten spielerische Gruppenaktivitäten zur Ausspracheschulung entgegenkommen, in denen die Lehrkraft nicht nur eine instruierende, sondern auch eine partizipatorische Rolle einnimmt.

Abschließend sei auf die manuell generierten Antworten der brasilianischen Lerner verwiesen, in denen sie darlegen, welche Rolle der Phonetik in ihren zukünftigen *kommunikativen Aufgaben* zukommt. Mit wenigen Ausnahmen beschreiben die meisten Probanden, dass Aussprache einen fundamentalen Aspekt für ihre sprachlichen Vorhaben konstituiert. Ein Bewusstsein für formale sprachliche Aspekte wird zudem dadurch

deutlich, dass sogar speziell auf die Aussprache des anlautenden <r> sowie dem Merkmal der Oralität verwiesen wird. Zahlreiche Probanden erwähnen ebenso die Bedeutung der Phonetik für das Verständnis, wobei eine Person sogar ausführt, dass gute Aussprache für den Schreibprozess eine merkliche Hilfestellung sein kann. Vor dem Hintergrund des unverkennbaren Bewusstseins für phonetische Aspekte sowie ihre Relevanz in der mündlichen sowie schriftlichen Kompetenz ist anzunehmen, dass Ausspracheschulungen bei den Lernenden primär auf positive Resonanz stoßen sollten. Lehrkräfte können und müssen phonetischen Übungen stets darauf achten, welches Maß an Vorwissen und Bewusstsein mitgebracht wird, so dass Aussprachetraining zielgruppenorientiert anknüpfen kann.

6.2 Anforderungen an phonetisches Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner

Die nachstehenden Ausführungen heben prinzipielle Anforderungen an phonetisches Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner hervor, die sich auf Grundlage der methodisch-didaktischen Implikationen (vgl. 6.1) herauskristallisiert haben. Demnach widmet sich Punkt 6.2.1 der Verknüpfung von phonetischer und orthographischer Kompetenz, sowie Punkt 6.2.2 der Verbindung von Aussprache mit regionaler Varietät.

Zweifelsohne stellen Orthographie und regionale Varietät nicht die einzigen Kompetenzbereiche dar, die im Rahmen von Ausspracheschulungen in einem wechselseitigen Verhältnis mit Phonetik stehen sollten (für umfassende Ausführungen zu Anforderungen an DaF-Ausspracheschulungen siehe Hirschfeld / Reinke 2016). Für den didaktischen Teil dieser Arbeit wurden speziell Orthographie und regionale Varietät als Anforderungen an Ausspracheschulungen ausgewählt, da sich deren Einbeziehung in den Kapiteln 3, 4 und 5 als konstitutiv für interferenzbezogene Erläuterungen erwiesen hat.

6.2.1 Verknüpfung von Phonetik und Orthographie

Im Rahmen der methodisch-didaktischen Implikationen (6.1) dieser Arbeit wurde mehrmals empfohlen, bei der Thematisierung bestimmter Ausspracheschwierigkeiten seitens brasilianischer DaF-Lerner entsprechende Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu vermitteln. Ebenso stellte sich die Relevanz der Thematisierung grundlegender Unterschiede zwischen den Phonem-Graphem-Beziehungen des Deutschen und des BP heraus. Für die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung ergibt sich folglich die Verknüpfung von Phonetik und Orthographie als eine bedeutende Anforderung an

phonetisches Lehr- und Lernmaterial für brasilianische DaF-Lerner. Im Folgenden werden entsprechende methodisch-didaktische Hinweise präsentiert, die mit Beispielen bezüglich Ausspracheschwierigkeiten brasilianischer DaF-Lerner illustriert werden.

Von Beginn des DaF-Unterrichts an sollte ein Bewusstsein für Laut-Buchstaben-Beziehungen des Deutschen in Kontrast mit dem BP geschaffen werden. Um die Lerner anfangs nicht zusätzlich mit neuer Lexik zu überfordern, kann zur Nutzung erstsprachlicher Kompetenzen auf Internationalismen oder etymologisch verwandte Wörter zurückgegriffen werden. Es ist darauf zu achten, dass die Wörter in AS und ZS zumindest ähnlich geschrieben werden, und trotz ähnlicher Orthographie keine schwerwiegenden semantischen Differenzen vorliegen.

Beispielsweise kann hinsichtlich der Vokalisierung [ʊ] des BP vor dem Hintergrund der häufig fehlerhaft realisierten Wörter <alt> und <als> (vgl. 5.2.2.8) auf die folgenden Wortpaare zurückgegriffen werden:

<i>alternativa</i> [aʔternatʃ'ivə]	–	<i>Alternative</i> [altɐ ^ʁ nat'i:və]
<i>salsa</i> [s'aʊsə]	–	<i>Salsa</i> [s'alsa:]

Weiterhin eignen sich auch die nachstehenden Wortpaare für eine Bewusstmachung phonetisch-orthographischer Unterschiede bezüglich des postvokalischen und auslautenden <u> im BP und im Deutschen:

<i>hotel</i> [ot'ɛʊ]	–	<i>Hotel</i> [hot'ɛl]
<i>filme</i> [f'iɔmɪ]	–	<i>Film</i> [fɪlm]
<i>normal</i> [norm'aʊ]	–	<i>normal</i> [nɔ ^ʁ m'a:l]

Trotz größerer orthographischer Unterschiede kann auch auf das Wortpaar

<i>futebol</i> [futʃib'ou]	–	<i>Fußball</i> [fu:sbʊ'al]
----------------------------	---	----------------------------

verwiesen werden, da sich das Wort *Fußball* zwar erfahrungsgemäß seitens vieler brasilianischer DaF-Lerner großer Beliebtheit⁴⁰ erfreut, jedoch häufig fehlerhaft mit auslautender Vokalisierung realisiert wird.

Selbiges Prinzip kann für Unterschiede in Phonem-Graphem-Korrespondenzen des BP und des Deutschen z.B. mit Blick auf das anlautende und intervokalische <r> angewendet

⁴⁰ Insbesondere beim Sprechen über Interessen und Hobbys stellt *Fußball* erfahrungsgemäß oftmals eine bedeutende Vokabel im brasilianischen DaF-Kontext dar. Somit sollte die frühe Einführung des Wortes *Fußball* in Verbindung mit phonetischen und orthographischen Kompetenzen auf weitgehend positive Resonanzen stoßen.

werden. Folgende Wortpaare könnten für eine entsprechende Heranziehung etymologisch verwandter Wörter genutzt werden:

<i>reagir</i> [heaz'ir]	–	<i>reagieren</i> [ʁeag'i:ʁən]
<i>Rio de Janeiro</i>	–	<i>Rio de Janeiro</i>
[h'iʊ dʒɪ ʒã'n'ɛiʊ]		[ʁ'i:ɔ: də ʒan'e:ʁo:]
<i>relativo</i> [helatʃ'ivʊ]	–	<i>relativ</i> [ʁelat'i:f]
<i>russo</i> [h'ʊsʊ]	–	<i>Russe</i> [ʁ'ʊsə]
<i>guitarra</i> [git'ahə]	–	<i>Gitarre</i> [git'aʁə]

Insbesondere sei auf das Wortpaar *real* [hɪ'au] – *real* [ʁe'a:l] hingewiesen, welches die Differenzen zwischen den Phonem-Graphem-Korrespondenzen beider Sprachen hinsichtlich der Vokalisierung [ʊ] von [l] und des Velars [ʁ] unmissverständlich illustriert.

In einer nachfolgenden Hörkontrolle können Diskriminationsübungen anhand von Lückendiktaten durchgeführt werden, die das Einsetzen fehlender Grapheme bzw. Graphemkombinationen entsprechend des gehörten Wortes umfassen. Zur Verdeutlichung wird erneut das Beispiel Vokalisierung [ʊ] aufgegriffen: Als besonders geeignet für derartige Lückendiktate erweisen sich für brasilianische DaF-Lernende die Wortpaare *als* – *aus* sowie *alt* – *out* (vgl. 5.2.2.8). Je nach Sprachstand und lexikalischem Vorwissen der Lerner können auch folgende Wortpaare in die Lückendiktate implementiert werden:

<i>Hals</i>	–	<i>Haus</i>
<i>kalt</i>	–	<i>kaut</i>
<i>Halt</i>	–	<i>Haut</i>

Wichtige Herausforderungen für die Lernenden ergeben sich sowohl in Bezug auf korrektes phonologisches und phonetisches Hören, als auch hinsichtlich des Rückgriffs auf die bis zu dem Zeitpunkt bereits erlernten orthographischen Muster.

Für den Velar [ʁ] beispielsweise können folgende Wortpaare im Sinne einer Diskriminationsübung in Lückendiktaten für brasilianische DaF-Lerner Anwendung finden:

<i>heiß</i>	–	<i>Reis</i>
<i>Hose</i>	–	<i>Rose</i>
<i>habe</i>	–	<i>Rabe</i>
<i>heiter</i>	–	<i>Reiter</i>

Eine weitere Herangehensweise zur Verknüpfung phonetischer mit orthographischer Kompetenz konstituieren Transkriptionsübungen. Die Heranziehung der IPA-Transkriptionszeichen als visuelles Hilfsmittel zur Verdeutlichung der Laut-Buchstabenbeziehungen erweist sich nicht nur für die die Vokalisierung [ʊ] von [l] sowie das anlautende und intervokalische <r> als hilfreicher schriftlicher Zugang zur Lautung. Auch z.B. hinsichtlich der Unterscheidung von [ç] und [x] in Korrespondenz mit dem Graphem <ch> sowie [s] und [z] mit graphischer Entsprechung <s> können transkribierte Wörter identifiziert und ausgesprochen oder aufgeschrieben werden. In Zusammenhang mit IPA-Transkriptionszeichen in Ausspracheschulungen für brasilianische DaF-Lernende können bei Verfügbarkeit auch Aussprachewörterbücher herangezogen werden. Damit kann gleichzeitig ein autonomer Umgang mit Hilfsmitteln zur Verifizierung phonetischer Strukturen und Merkmale stimuliert werden.

6.2 Verknüpfung von Phonetik und regionaler Varietät

In die bisherigen Ausführungen zu phonologischen und phonetischen Charakteristika der Lautung des Deutschen wurde wiederkehrend auf regionale Varietäten verwiesen, die aufgrund der Plurizentrik der deutschen Sprache im DaF-Unterricht redliche Beachtung finden sollten. Die Standardaussprache Deutschlands wird häufig als dominierend, und die Standardvarietäten der zwei weiteren Vollzentren Österreich und der Schweiz fälschlicherweise als regionale Abweichungen empfunden (vgl. Ammon 1995: Vorwort ohne Paginierung; Hogan-Brun 2000: 20). Dieser Voreingenommenheit sollte im DaF-Unterricht entgegengewirkt werden. Insbesondere für brasilianische Lernende, deren Lernprozess nicht in einer deutschsprachigen Umgebung stattfindet (sondern in Brasilien), zeichnet sich zumindest lokal pragmatisch vorerst keine Präferenz für eine bestimmte regionale Aussprachevarietät des Deutschen ab. Gewiss kann keine allumfassende Vermittlung sämtlicher Standardvarietäten in phonetische Übungen implementiert werden. Vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse und Lernziele würde sich eine derartige Herangehensweise auch vermutlich als wenig zielführend und mitnichten zeitökonomisch und effektiv für die gesamte Lerngruppe herausstellen. Da Lernende jedoch z.B. im Zuge eigeninitiiert Sprachpraxis mittels des World Wide Web, deutschsprachiger Tandempartner vor Ort oder auf Reisen durchaus einem enormen Spektrum an Aussprachevarietäten und –varianten begegnen können, sollten Ausspracheschulungen für die phonetische Vielfalt des Deutschen als polyzentrische Sprache zumindest sensibilisieren. Hierbei wird demnach vor allem auf die rezeptive

Ebene referiert. Folgende Schritte können dafür in phonetische Übungen für brasilianische DaF-Lernende eingebaut werden:

Zunächst können zur Einführung in die phonetische Thematik Hörübungen zum Eintauchen in den Klang einer bestimmten regionalen Varietät herangezogen werden. Im Plenum kann beispielsweise über den Klang und die Wirkung der jeweiligen regionalen Varietät diskutiert werden, wobei gewiss auch auf die zahlreichen Aussprachevarianten und –varianten des BP verwiesen werden kann⁴¹. Es eignen sich kurze authentische⁴² Ton- oder Videoaufnahmen wie z.B. regionale Wetterberichte, örtliche Bahnhofsdurchsagen, Telefonate⁴³ etc. Dabei soll es weniger um inhaltliches Verstehen als um eine Sensibilisierung für den Klang einer bestimmten regionalen Varietät gehen. Auch kann dabei je nach (Teil-)Lernziel eine Bewusstmachung für spezielle regionale phonetische Merkmale stimuliert werden. So kann z.B. auf das in Teilen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz verbreitete Zungenspitzen-r oder die geringe Differenzierung zwischen [z] und [s] aufmerksam gemacht werden.

Im nachfolgenden Schritt zur Hörkontrolle können vor allem Diskriminationsübungen zum Vergleichen und Unterscheiden bestimmter phonologischer und phonetischer Charakteristika in verschiedenen regionalen Varietäten eingesetzt werden. Hierzu könnten Hörtexte mit regionalspezifischen Unterschieden in der Aussprache Verwendung finden, anhand derer die Lernenden sich unterscheidende phonetische Merkmale mithilfe von Ankreuzaufgaben erkennen. Beispielsweise könnten beim Thema Essen bestimmte Phrasen in österreichischer Standardaussprache einerseits und deutscher Standardaussprache andererseits in einen bestimmten Kontext eingebettet (Restaurant, Einkaufen, Kochsendung etc.) präsentiert werden. So könnte z.B. eine Restaurantbestellung *Paradeisersuppe mit Wein* österreichisch als [paʁad'æ̯z̥v̥z̥'upə mit v̥æ̯n]⁴⁴ neben der Realisierung gemäß der Standardaussprache Deutschlands [paʁad'a̯z̥v̥z̥'upə mit va̯n] von Erstsprechenden österreichischer einerseits und deutscher Provenienz andererseits eingebettet werden. Die Aufgabe der DaF-Lernenden kann schließlich nach mehrmaligem Hören und wahlweise medial verlangsamtem Abspielen darin bestehen, die phonetischen Unterschiede beider Aussprachevarianten zu

⁴¹ Erfahrungsgemäß ruft der Diskurs um die verschiedenen *sotaques* des BP euphorische Gesprächspartizipation hervor, was sich positiv auf die Unterrichtsatmosphäre auswirken kann.

⁴² Für weitere Ausführungen zum Thema Authentizität in Hörübungen siehe Kitzler 2011.

⁴³ Je nach Verfügbarkeit können solche Hörtexte benutzt werden, auf denen Personen mit verschiedenen regionalen Aussprachevarianten interagieren.

⁴⁴ Phonetisch transkribiert wurde gemäß der Ausführungen von Krech et al. (2009/ 2010) zur Standardaussprache Österreichs (S. 229 – 258).

erkennen. Hierfür eignen sich Ankreuzaufgaben, um die Lernenden mittels vorgegebener Antwortmöglichkeiten zu entlasten. Je nach gewünschtem Fokus kann dabei z.B. auf Vokalquantität, die geringe Differenzierung zwischen [z] und [s] oder die Nasalisierung [ã̃] vor dem Nasalkonsonanten [n] referiert werden.

Weiterführende produktive und rezeptive Übungen in Form von Imitationsübungen, Korrektur von Abweichungen oder Hörkontrollen können im Anschluss je nach Bedürfnissen der Lernergruppe zwar folgen. Jedoch steht primär im Vordergrund dafür zu sensibilisieren, dass neben der vermeintlich dominierenden Standardaussprache Deutschlands auch anderweitige, regionalspezifische Aussprachenormen existieren, mit denen sich die Lerner im Rahmen authentischer Sprachpraxis durchaus konfrontiert sehen können. Gleichzeitig wird der Bewusstmachung für verschiedene Möglichkeiten phonetischer Realisierungen im Hinblick auf bestimmte Laute Nachdruck verliehen, die bei Abweichung von einer bestimmten Norm mitnichten automatisch als zu korrigierende Fehler gelten müssen.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Zielgruppenspezifika bezüglich Phonetik und Ausspracheschulungen im brasilianischen DaF-Kontext. Forschungsleitend wurde den Fragen nachgegangen, welche zielgruppenspezifischen Faktoren für brasilianische DaF-Lerner zu berücksichtigen sind, und wie diese im Sinne einer Adaption phonetischen Lehr- und Lernmaterials methodisch-didaktisch appliziert werden können.

Anhand wissenschaftlicher und empirischer Methoden erfolgte eine systematische Eruiierung zielgruppenspezifischer Faktoren, die in Form methodisch-didaktischer Implikationen und Konklusionen für die Anpassung von Ausspracheschulungen exemplarisch anhand konkreter Hinweise und Vorschläge nutzbar gemacht wurden.

Zunächst erfolgt ein Resümee der Arbeit:

Nach einer Hervorhebung der Problematik bezüglich der marginalen Präsenz von Phonetik in DaF-Lehrerausbildungen in Brasilien (vgl. Kapitel 2), wurde der theoretisch-wissenschaftliche Bezugsrahmen für den weiteren Verlauf der Arbeit geschaffen (vgl. Kapitel 3). Der darauffolgende Teil prognostizierte potentielle Ausspracheschwierigkeiten seitens brasilianischer Lerner im Deutschen anhand einer kontrastiven phonologisch-phonetischen Analyse der Phoneminventare des Deutschen und des BP auf segmentaler Ebene (vgl. Kapitel 4). Eine anschließende kontrastive phonetische Fehleranalyse mittels in Brasilien aufgezeichneter mündlicher Deutschprüfungen ermöglichte eine empirische Überprüfung der Prognosen. Auf Grundlage effektiv eingetretener Interferenzen wurde ermittelt, welche Ausspracheschwierigkeiten am häufigsten eintraten, und wie diese in Bezug auf Verständlichkeit in kommunikativen Situationen zu bewerten sind. Außerdem wurde im Rahmen der Empirie eine Fragebogenerhebung zur Eruiierung anderweitiger zielgruppenspezifischer Faktoren durchgeführt (vgl. Kapitel 5). Auf Basis der aus den empirischen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse wurden methodisch-didaktische Implikationen abgeleitet, sowie generelle Anforderungen an phonetisches Lehr- und Lernmaterial im brasilianischen DaF-Kontext deduziert. Sämtliche methodisch-didaktische Ausführungen wurden mit Beispielen untermauert (vgl. Kapitel 6).

Für die unverkennbar dominante Thematisierung ausgangssprachlicher Aspekte gegenüber anderweitigen Faktoren lässt sich vor dem Hintergrund der Forschungs-

ergebnisse der Arbeit folgendermaßen argumentieren: Kontrastive phonetische Interferenzanalysen haben sich in der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung zwecks eines effektiven Umgangs mit Ausspracheschwierigkeiten bereits als gängige Vorgehensweise etabliert. Eine entsprechende Applizierung auf das Sprachenpaar Deutsch – BP brachte demnach relativ verlässliche Ergebnisse hervor, die weitestgehend intersubjektiv nachvollzogen werden können. Hinsichtlich der Eruiierung anderweitiger Faktoren jedoch existieren in der Forschungslandschaft bisher wenige wissenschaftlich fundierte, empiriebasierte Methoden zur systematischen, objektiven sowie reliablen Exploration durchaus vielschichtiger Lernerbedürfnisse. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Erhebung weist Defizite in der Repräsentativität der Stichprobe sowie der intersubjektiv nachvollziehbaren Interpretation der Ergebnisse auf. Weder kann die geringe Anzahl an Probanden die hohe Zahl brasilianischer DaF-Lerner repräsentativ abbilden, noch können numerische Skalen in Fragebögen komplexe kulturelle sowie emotionale Bedürfnisse wiedergeben. Angesichts der defizitären Resultate gewinnt die Etablierung wissenschaftlich fundierter Methoden zur systematischen und effektiven Eruiierung komplexer Faktoren einer bestimmten Zielgruppe im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten an Bedeutung.

Nichtsdestotrotz soll der vorliegenden Arbeit ihr Mehrwert für zielgruppenorientierte Ausspracheschulungen im brasilianischen DaF-Kontext keinesfalls abgesprochen werden. Die Ergebnisse der kontrastiven phonetischen Interferenzanalyse können als Grundlage zur Schwerpunktsetzung in zielgruppenorientiertem phonetischen Lehr- und Lernmaterial für Brasilianer dienen. Anregungen für die Art und Weise der Implementierung können schließlich den didaktisch-methodischen Ausführungen entnommen werden. Wie bereits eingangs erwähnt, lassen sich die Resultate der Arbeit für Zusatzmaterial, Lernbroschüren oder Lehrerhandreichungen in die Praxis transferieren. Allerdings sollte dringend im Auge behalten werden, dass sich die vorliegende Arbeit lediglich dem Bereich der Segmentalia widmet. Demnach erweisen sich zukünftige Forschungen für den immer noch stark vernachlässigten Bereich der Suprasegmentalia als wegweisend für eine allumfassende Berücksichtigung von Ausspracheschwierigkeiten brasilianischer Lerner im Deutschen.

Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz : das Problem der nationalen Varietät. Berlin, New York: de Gruyter.

Arabski, Janusz (2006): „Language transfer in language learning and language contact.“ In: Arabski, Janusz (Hrsg.): *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 12-21.

Azevedo, M. M. (2005): Portuguese: A Linguistic Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Azevedo, Milton M. (1981): A Contrastive Phonology of Portuguese and English. Washington: Georgetown University Press.

Bauer, Ulrich (2003): „Ist Deutsch eine ‚schwere‘ Sprache? Linguistische Bemerkungen zur typologischen Distanz Deutsch-Spanisch und der vor-wissenschaftlichen Beurteilung des Deutschen“. In: *DAF – Brücke* 5/2003, 4-7.

Bausch, Karl-Richard / Kasper, Gabriele (1979): „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen“. In: *Linguistische Berichte* 64. Wiesbaden: Vieweg. S. 3-35. Für Kontrastivhypothese

Bohunovsky, Ruth (2005): „Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil“. In: *Pandaemonium germanicum* 9/2005, 327-344.

Bohunovsky, Ruth (2011): „Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional“. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, S. 83-98.

Brdar-Szabó, Rita (2010): „Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 518-531.

Cagliari, Luiz Carlos (1981): Elementos de fonética do português brasileiro. Campinas: UNICAMP.

Callou, Dinah / Leite, Yonne (2001): Iniciação à Fonética e à Fonologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Corder, S. Pit (1971): „Idiosyncratic dialects and error analysis”. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9. Berlin: de Gruyter, S. 161 – 169.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel: Francke, UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, 1697. Für Kontrastivhypothese.

Ehnert, Rolf [Hrsg.] (1989): Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache: Handreichungen für den Studienbeginn. 2., überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Peter Lang, (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1).

Fiukowski, Heinz (2002): Sprecherzieherisches Elementarbuch. Berlin u.a.: de Gruyter.

Fries, Charles (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Friesen Blume, Rosvitha (2011): „*Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil*”. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, S. 53-68.

Giangola, James P. (2001): The Pronunciation of Brazilian Portuguese. München: Lincom Europa.

Grotjahn, Rüdiger / Schlak, Torsten / Berndt, Annette (2010): „Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt.” In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15.1.

Hirschfeld, U. (1999): Phonetische Merkmale des Sächsischen und das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Skibitzki, B. / Wotjak, B. (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer, 109-120.

Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2016): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Berlin: Erich Schmidt.

Hirschfeld, Ursula (2010): Phonetik/ Phonologie. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und*

Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 189-199.

Hogan-Brun, Gabrielle (2000): „The landscapes of German across Europe: An ecolinguistic perspective”. In: Hogan-Brun, Gabrielle (Hrsg.): *National varieties of German outside Germany*. Bern u.a.: Peter Lang, S. 13 – 32 (=German linguistic and cultural studies 8).

Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, 13-33.

János, Juhász (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kaufmann, Göz (2010): Kontrastive Analyse Portugiesisch – Deutsch. In: In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, S. 660 – 666.

Kielhöfer, Bernd (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs: linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg im Taunus: Scriptor.

Kitzler, Sandra (2011): *Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke*. Universität Wien, Diplomarbeit.

Knapp-Potthoff, Annelie / Knapp, Karlfried (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt (=Grundlagen der Germanistik 20).

Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian (2009/2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter.

Krings, Hans (1986). „Wie Lerner Text machen: Schreibprozesse in der Fremdsprache im Lichte introspektiver Daten“. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Kogelheide, Rainer (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlerhforschung: Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre. Frankfurt am Main: Scriptor, S. 257 – 280.

Kroemer, Sandra (2002): „Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache“. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft, S. 49-54.

Lado, Robert (1958): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. BESTELLT für Kontrastivhypothese

Langer, Kai D. (2010): *Kontrastive Phonetik. Deutsch – Brasilianisches Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

MacCarthy, Peter (1975): *The Pronunciation of German*. New York: Oxford University Press.

Morgret, Stefanie (2015a): *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*. Dissertation Universität Kassel [Online: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2015120149469>].

Morgret, Stefanie (2015b): *Musik zur Förderung phonetischer Kompetenzen bei Erwachsenen im Unterricht DaF*. In: Méron-Minuth, Sylvie / Özkul, Senem (Hrsg.): *Fremde Sprachen lehren und lernen. Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben*. Frankfurt am Main, S. 173–190.

Noll, Volker (1999): *Das brasilianische Portugiesisch. Herausbildung und Kontraste*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Oliveira, Jorge José de / Reinecke, Katja (2011): „Como trabalhar fonética em sala de aula: de teoria à prática“. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, S. 125-146.

Pupp Spinassé, Karen (2005): Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pupp Spinassé, Karen (2011): „O ensino de alemão em contextos bilíngues no Sul do Brasil”. In: Bohunovsky, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, S. 31-51.

Raabe, Horst (1974): „Intersprache und kontrastive Analyse“. In: Raabe, Horst (Hrsg.): *Trends in kontrastiver Linguistik 1*. Tübingen: Narr, S. 1 – 50.

Rausch, Ilka / Rausch Rudolf (2000⁶): Deutsche Phonetik für Ausländer. Leipzig:

Sartingen, Kathrin (2008): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache : Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 1445 – 1449.

Schlöter, Andreas Leonhard (1992). Interferenzfehler beim Erwerb des Englischen als Fremdsprache: Ein empirischer Beitrag zur Fehlerursachenforschung. München: tuduv-Verlag-Ges, (tudov-Studien: Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften, 38).

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10.1-4, S. 209-232.

Soethe, Paulo (2010): Deutsch in Brasilien. In: In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1624 – 1627.

Steinmüller, Ulrich [Hrsg.] (1993): Deutsch international und Interkulturell: Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache. Frankfurt am Main.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, (Werkstattberichte, 5).

Ternes, Elmar (1976): Probleme der kontrastiven Phonetik. Hamburg: Buske.

Ternes, Elmar (1999²): Einführung in die Phonologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ternes, Elmar (2012): Einführung in die Phonologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Teyssier, Paul (1976): Manuel de langue portugaise: Portugal – Brésil. Paris: Klincksieck.

Thomas, Earl (1966): „Emerging Patterns of the Brazilian Language”. In: Baklanoff, E. N. (Hrsg.): New perspectives of Brazil. Nashville: Vanderbilt University Press.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Weinreich, Uriel (1967): Languages in Contact: Finding and Problems. London: Mouton & Co.

Wode, Henning (1985): „Zweitsprachenerwerbsforschung im Rückblick”. In: Goethe-Institut (Hrsg.) *Lernersprache*. München: Kiemler & Hoch, S. 7 – 66.

Anhang 1

Informationsblatt und Einverständniserklärung



Acordo para gravação de voz da prova oral do curso Alemão 1

O projeto:

Quem sou eu e o que faço?

O meu nome é Dagny Wolf, e eu sou alemã. Atualmente, eu estudo “Alemão como língua estrangeira: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs”. Esse programa de Pós-Graduação é um mestrado bilateral entre a Universidade de Leipzig e a UFPR.

Na minha tese de mestrado, eu pretendo me dedicar ao ensino da língua alemã sob consideração do contexto brasileiro. Quer dizer que o foco do meu projeto está em falantes nativos do português brasileiro que estão aprendendo alemão no Brasil, e não em outros países germanófonos. Acerca do nível, eu me refiro exclusivamente a Alemão 1.

Visto que, nas aulas de alemão no Brasil, os professores tal como aprendizes trabalham, geralmente, com material didático importado da Europa, os conteúdos e exercícios não levam em conta o contexto cultural brasileiro, nem o português como língua de partida. Por esse motivo, eu quero elaborar material didático para os cursos de Alemão 1 no Brasil, em favor de um aprendizado contrastivo e, conseqüentemente, facilitado.

Porque gravar as provas orais?

A fim de elaborar material didático apropriado, é preciso detectar as principais dificuldades linguísticas da parte dos aprendizes brasileiros (para evitar uma fala influenciada pelo objetivo da pesquisa durante a prova oral, mais detalhes sobre o objeto linguístico específico estarão, por ora, não mencionados). As gravações de voz ajudam, de forma empírica, a realizar uma respectiva análise. Por meio das provas orais gravadas, eu estarei ciente dos aspectos que devem ser enfatizados no material didático.

O que vai acontecer com as gravações de voz?

Os dados levantados serão utilizados como base empírica para uma análise contrastiva e análise de erros no âmbito de uma tese de mestrado. Além disso, eles servirão como ponto de partida para a elaboração de material didático no contexto do ensino de alemão no Brasil. Ao entregar a tese, as gravações estarão anexadas no formato MP3.



UNIVERSITÄT LEIPZIG



Acordo para gravação de voz da prova oral do curso Alemão 1

Autorização de uso de dados:

Eu, _____ (nome), declaro para os devidos fins, que cederei à pesquisadora Dagny Wolf o acesso aos dados da prova oral do curso Alemão 1, para serem utilizados na pesquisa para uma tese de mestrado.

Eu poderei, a qualquer momento, recusar ou suspender a gravação de voz durante a prova oral, assim como anular a autorização para o uso dos dados na pesquisa sem justificção, sem quaisquer consequências negativas.

Estou de acordo com a coleta de dados por meio de um gravador de voz, tal como a transcrição de áudio, se for necessário conforme aos objetivos da pesquisa.

Local, Data

Assinatura

Anhang 2

Tabellen mit phonetischen Analysen

Mündliche Prüfung I Proband 1, Proband 2

Text	(1) ¹ Hal	lo.	Ich	bin	[...] ²	Ich	bin	ein	und	zwan
Vokale		[ɔɔ̃] für [o:]	[i:] für [i]	[ĩ] für [i]		[i:] für [i]	[ĩ] für [i]		zw. [ã] und [ũ] für [ɔ]	[ã] für [a]
Konson.	[ʔ] für [l]		schwaches [h] für [ç]	[n] schwach		schwaches [h] für [ç]	[n] schwach		kein [nt]	[z] für [ts], [n] schwach

Text	zig	Jah	re	alt.	Ich	kom	me	aus	Brasília.	Ich
Vokale	[i:] für [i]	[i] für [a:]	kein [ə]		[aɛ] für [i]		kein [ə]			[aɛ] für [i]
Konson.	[z] für [ts]	[ʒ] für [j]		kein [ʔ], [ɔ] für [l]	kein [ç]			[z] für [s]		kein [ç]

Text	woh	ne	in	Curitiba ³ .	[...]	Be	ruf?	Ich	spre	che
Vokale	[ɔ] für [o:]	kein [ə]	[ĩ] für [i]					[aɛ] für [i]	[i] für [ɛ]	
Konson.			kein [ʔ], [n]	schwach			[h] für [x]	kein [ç]	[sp] für [ʃp], [ɹ] für [k]	[ʃ] für [ç]

¹ In Klammern gesetzte Zahlen (1), (2), (3) etc. markieren die Übernahme der Sprecherrolle seitens der den Nummern zugehörigen Probanden. Im Fließtext wird zur besseren Nachvollziehbarkeit der Textstellen mit den Bezeichnungen Proband 1, Proband 2 etc. operiert.

² Namen sowie portugiesischsprachige und unverständliche Passagen wurden mit dem Auslassungszeichen [...] versehen.

³ Städtenamen wurden von den Probanden ausnahmslos auf brasilianischem Portugiesisch ausgesprochen. Daher erfolgte keine Segmentierung in Silben, die das Vermerken von Interferenzen vereinfacht hätte.

Text	Por	tu	gie	s	[...]	Ich	bin	st	stu	die
Vokale						[aɐ̯] für [ɪ]	[ɪ̯] für [ɪ]			
Konson.	[ɹ] für [ʁ]					kein [ç]	[n] schwach		[st] für [ʃt]	

Text	re.	und	mei	ne	Hob	bys	sind	le	sen	und
Vokale		[ɛ] für [o]					[i:] für [ɪ]		schwaches [ɛ̃]	[ɛ] für [o]
Konson.	[h] für [ʁ]	kein [t]					[s] für [z], [də] für [t]		kein [n]	[də] für [t]

Text	jog	gen.	[...]	(2)	Hal	lo.	Mein	Na	me	ist	[...]
Vokale							[ɛ̃] für [aɐ̯]			[i] für [ɪ]	
Konson.						[t] für [l]				kein [t]	

Text	Ich	bin	vier	zwan	zig	Jah	re	alt.	Ich	bin
Vokale	[i:] für [ɪ]	[ɪ̯] für [ɪ]				[a] für [a:]			[i:] für [ɪ]	[ɪ̯] für [ɪ]
Konson.	schwaches [h] für [ç]	[n] schwach					[ɹ] für [ʁ]	[o] für [l]	schwaches [h] für [ç]	[n] schwach

Text	Ar	chi	tek	tin.	Ich	kom	men	aus	Bra	si
Vokale				[ɪ̯] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]					
Konson.	schwaches [ɹ] für [ʁ]	schwaches [k] für [ç]		[n] schwach	[h] für [ç]				[ɹ] für [ʁ]	

Text	li	en	und	ich	wo	wo	hen	in	Curitiba.	In
Vokale			[ɛ] für [o]		[ɔ̃] für [o:]	[ɔ̃] für [o:]				
Konson.			kein [t]	schwaches [h] für [ç]						

Text	mein	Frei	zeit	ich	mag	Net	fliX	se	se	hen.
Vokale				[i] für [ɪ]	schwaches [ɛ] für [a:]			[ɛ] für [e:]	[ɛ] für [e:]	schwaches [ɛ] für für [ən]
Konson.	kein [n]	[ɾ] für [g]	[z] für [ts]	schwaches [h] für [ç]	[g] für [k]			[s] für [z]	[s] für [z]	kein [n]

Text	[...]	(1) Ar	bei	stet	du	als	Ar	chi	tek	tin?
Vokale		[ɑ] für [a]					[ɑ] für [a]			[ɪ] für [ɪ]
Konson.		[ɾ] für [ʳ]				[o] für [l]	[ɾ] für [ʳ]	schwaches [k] für [ç]		[n] schwach

Text	(2) Ja	ich	ar	beite	als	Ar	chi	tekt.	[...]	Magst
Vokale				kein [ə]		[ɑ] für [a]	kein [i]			[ɛ] für [a]
Konson.		[h] für [ç]			[o] für [l]	[ɾ] für [ʳ]	schwaches [k] für [ç]			

Text	du	fern	fern	se	hen?	(1) Ja	ich	se	he	am
Vokale				[ɛ] für [e:]			[aɣ] für [ɪ]	[i] für [e:]		[ɛ] für [a]
Konson.		schwaches [ɾ] für [ʳ]	schwaches [ɾ] für [ʳ]	[s] für [z]			kein [ç]	[s] für [z]		

Text	Mor	gen	fern.	[...]	Gehst	du	gern	ins	Ki	no
Vokale			[œ] für [ɛ]		[ɛ] für [e:]			[ɪ] für [ɪ]		
Konson.	[ɾ] für [ʳ]		[ɾ] für [ʳ]							

Text	am	Frei	tag	a	bend?	(2) Ja	ich	magst	in	Ki
Vokale	[ɛ] für [a]	[ɛi] für [aɪ] [aɛ]	[ge] für [k]					schwaches [ɛ] für [a:]	schwaches [ɪ] für [i]	schwaches [ɪ] für [i:]
Konson.		[ɹ] für [ɣ]			kein [t]		schwaches [h] für [ç]			

Text	no	in	mein	Frei	zeit.	[...]	Magst	du	Fuß	ball?
Vokale		schwaches [ɪ] für [i]			[z] für [ts]		schwaches [ɛ] für [a:]		[o] für [u:]	[o] für [a]
Konson.			kein [n]	[ɹ] für [ɣ]	kein [t]				schwaches [t] für [s]	[o] für [l]

Text	(1) Nein	ich	[...]	magst	nicht	Fuß	ball.	[...]	(2) Wo	ist
Vokale		[aɛ] für [ɪ]			[i] für [ɪ]	[o] für [u:]	[o] für [a]			[i] für [ɪ]
Konson.	kein [n]	kein [ç]			kein [ç]	[t] für [s]	[o] für [l]			kein [t]

Text	die	Schul	die	Schu	le?	(1) Fol	ge	die	se	Stra
Vokale	[i] für [i:]									
Konson.						[ʃ] für [l]				[st] für [ʃt]

Text	ße.	Geh	an	der	zwei	te	und	[...]	links.	Fol
Vokale		[ɛ] für [e:]	[ä] für [a]				[ɛ] für [o]		[i] für [ɪ]	
Konson.					[z] für [ts]		[dœ] für [t]			[o] für [l]

Text	ge	folg	fol	ge	der	Stra	ße.	Geh	an	zwei
Vokale								[ɛ] für [e:]	[ä] für [a]	
Konson.		[ʃ] für [l]	[o] für [l]			[st] für [ʃt], [ɹ] für [ɣ]				[z] für [ts]

Text	ten	Kreu	zung*	Das	its	auf	der	drit	drit	ten
Vokale	[ã] für [ə]	[u:] für [o] [œ]	[ũ] für [o]		[i] für [ɪ]			[i:] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]	schwaches [ã] für [ən]
Konson.	kein [n]	[ɾ] für [ʁ] [ɣ]	[z] für [ts], [ɲ] schwach	[z] für [s]				[ɹ] für [ʁ]	[ɹ] für [ʁ]	[n] schwach

Text	Sei	te.	[...]	Wo	ist	[...]	das	The	a	ter?
Vokale								[ɪ] für [e]		[ə] für [e]
Konson.	[s] für [z]								kein [ʔ]	

Text	Das	The	a	ter.	(2) Ge	he	ge	ra	de	aus
Vokale		[ɪ] für [e]		[ə] für [e]	[ɛ] für [e:]	[ɪ] für [ə]			kein [ə]	[ɪ] für [aɔ]
Konson.			kein [ʔ]					[ɾ] für [ʁ]		

Text	und	um	den	ernst*	rechts	links	link	rechts	link	rechts.
Vokale	schwaches [v] für [ɔ]				schwaches [k] für [ç]	[i] für [ɪ]	[i] für [ɪ]	schwaches [k] für [ç]	[i] für [ɪ]	schwaches [k] für [ç]
Konson.				schwaches [ɹ] für [ʁ]	[h] für [ʁ], kein [t]			[h] für [ʁ], kein [t]		[h] für [ʁ], kein [t]

Mündliche Prüfung II
 Proband 3, Proband 4

Text	(3) Ich	hei	ße	[...].	Ich	bin	neun	zehn	Jahr	Jah
Vokale			kein [ə]			[i] für [i]				
Konson.					kein [ç]				[ɹ] für [ʳ]	

Text	re	alt.	Ich	kom	me	aus	Bra	si	li	en.
Vokale										
Konson.	[h] für [x]					[z] für [s]	[c] für [ʁ]			

Text	Ich	woh	ne	in	Curitiba.	Ich	kann	gut	Eng	lisch
Vokale		[ɔ] für [o:]		[i] für [i]						[i] für [i]
Konson.				[n] schwach					[ŋg] für [ŋ]	

Text	und	Por	tu	gies	Por	tu	giesch*.	Ich	ar	bei
Vokale										
Konson.		[ɹ] für [ʳ]			[ɹ] für [ʳ]				[ɹ] für [ʳ]	

Text	te	nicht	ich	stu	die	re	noch.	Und	mei	ne
Vokale	kein [ə]							[ɛ] für [ɔ]		
Konson.		[ç] schwach		[st] für [ʃt]		[h] für [x]	[x] schwach	kein [t]		kein [ə]

Text	Hob	bys	sind	Freun*	tre	Freund	tref	fén,	rei	sen
Vokale			[i:] für [i]							
Konson.					schwaches [ɹ] für [g]					

Text	und	le	sen.	[...]	(4) Ich	hei	ße	[...]	und	ich
Vokale	[ũ] für [o]								[u:] für [o]	[i] für [i]
Konson.	[nt] schwach	[t] für [l]			kein [ç]				[d] für [t]	schwaches [h] für [ç]

Text	bin	neun	zehn	Jah	re	alt.	Ich	kom	me	aus
Vokale	[i:] für [ɪ]		[ɛ] für [e:]							
Konson.					[h] für [ɣ]					

Text	Joinville,	Bra	si	li	en,	a	ber	ich	woh	ne
Vokale									[ɔ] für [o:]	
Konson.		[ɾ] für [ʁ]	[s] für [z]					schwaches [h] für [ç]		

Text	in	Curitiba.	Ich	kann	Por	tu	gie	se*	und	Eng
Vokale	[i] für [ɪ]								[ũ] für [o]	
Konson.								[s] für [z]	kein [nt]	[ŋg] für [ŋ]

Text	lisch	und	Deutsch.	Ich	ar	bei	te	nicht,	stu	die
Vokale		[ũ] für [o]						[i] für [ɪ]		
Konson.		kein [nt]						kein [t]	[st] für [ft]	

Text	re	noch.	Und	mein	mei	ne	Hob	bys	ist	le
Vokale			[ũ] für [o]							
Konson.	schwaches [h] für [ɣ]		kein [nt]							

Text	du	gern	ins	Ki	no?	(4) Ja	ich	gern	ins	Ki
Vokale									[i] für [ɪ]	
Konson.		schwaches [ɹ] für [ʁ]								

Text	no	ge	hen.	[...]	(3) Wo	ist	das	Kran	ken	haus?
Vokale		[ɛ] für [e:]								
Konson.										

Text	(4) Von	aus	Goe	the	al	lee	ge	ra	de	aus
Vokale	[õ] für [ɔ]					[ə] für [e:]				
Konson.	kein [n], [v] für [f]									

Text	und	in	der	[...]	in	der	Kreu	zung	rechts	und
Vokale	[ũ] für [ɔ]							[ũ] für [ɔ]	[ɹ] für [ʁ]	[ũ] für [ɔ]
Konson.	[d] für [t]								[x] für [ç]	

Text	denn	dann	in	der	Schil	ler	stra	ße	links	[...]
Vokale			[i] für [ɪ]							
Konson.							[st] für [ʃt]			

Text	dann	ge	ra	de	aus.	Wo	ist	die	Post?	(3) Fo
Vokale							[i] für [ɪ]		[o:] für [ɔ]	
Konson.			[ɹ] für [ʁ]							

Text	fol	gen	Sie	die	Bi	Bing	en	stra	ße.	Dann
Vokale					[i] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]			kein [ə]	
Konson.						[ŋg] für [ŋ]		[st] für [ʃt]		

Text	dann	nach	rechts	am	Goet	Goe	the	al	lee.	
Vokale	[ã] für [a]				[e:] für [ø:]					
Konson.			[h] für [ʁ], kein [ç]							

Mündliche Prüfung III
Proband 5, Proband 6

Text	(5) Ich	hei	ße	[...].	Ich	bin	zwan	zig	Jah	re
Vokale			kein [ə]			[i] für [i]	[ã] für [a]			kein [ə]
Konson.	[ʃ] für [ç]				[ʃ] für [ç]		[z] für [ts], [n] schwach	[z] für [ts]		schwaches [ɾ] für [ʁ]

Text	alt.	Ich	kom	me	aus	Chapecó,	a	ber	ich	woh
Vokale	[ʊ] für [ɪ]			kein [ə]					[i] für [i]	schwaches [õ] für [o:]
Konson.		[ʃ] für [ç]							[ʃ] für [ç]	

Text	ne	in	Curitiba.	Ich	spre	spricht	Eng	lisch.	Ich	ar
Vokale	kein [ə]			[i] für [ɪ]	[a] für [ɛ]		[ɪ] für [ɛ]			
Konson.				[ʃ] für [ç]	[ɾ] für [ʁ]	[ʃ] für [ç]		[t] für [l]	[ʃ] für [ç]	[ɾ] für [ʁ]

Text	bei	te	noch	nicht,	a	ber	ich	bin	Ju	ra
Vokale		kein [ə]								
Konson.			[ʃ] für [x]	[ʃ] für [ç]		[ɾ] für [v]	[ʃ] für [ç]			[ɾ] für [ʁ]

Text	stu	dent.	Ich	ge	he	ins	Ki	no.	(6) Mein	Na
Vokale				[ɛ] für [e:]		[ɪ] für [i]	[ɪ] für [i]			
Konson.	[st] für [ʃt]		[ʃ] für [ç]							

Text	geht	du	ins	Ki	no?	[...]	Wann	geht	du	ins
Vokale	[ɛ] für [e:]						[ã] für [a]	[ɛ] für [e:]		[i] für [ɪ]
Konson.										

Text	Ki	no?	[...]	(6) In	Mon	Mon	tag.	[...]	Wann	ge
Vokale				[i] für [ɪ]	[ɔ] für [o:]	[ɔ] für [o:]			[ã] für [a]	[ɛ] für [e:]
Konson.										

Text	hen	geh	in	Su	per	markt?	(5) Am	Frei	tag	und
Vokale		[ɛ] für [e:]					[ɛ] für [a]			[ũ] für [o]
Konson.	[x] für [h]					Sprossvokal [ə] zwischen [k] und [t], [t] schwach		zwischen [ɹ] und [r] für [ʁ]	[g] für [k]	[d] für [t]

Text	Sam	tag.	[...]	Wann	geht	du	[...]	Wann	geht	du
Vokale	[ã] für [a]				[ɛ] für [e:]			[ã] für [a]	[ɛ] für [e:]	
Konson.	[s] für [z]									

Text	Ar	beit?	(6) Ich	ar	bei	te	vo	von	von	Mon
Vokale			[i] für [ɪ]				[õ] für [ɔ]	[õ] für [ɔ]	[õ] für [ɔ]	[ɔ] für [o:]
Konson.	[ɹ] für [ʁ]		schwaches [x] für [ç]	[h] für [ʰ]			[v] für [f]	[v] für [f], [n]	schwach	

Text	tag	[...]	von	von	Frei	tag.	[...]	Du	mag	mag
Vokale			[õ] für [ɔ]	[õ] für [ɔ]					[ɑ] für [a]	[ɑ] für [a]
Konson.			[v] für [f], [n]	[v] für [f], [n]	[x] für [ç]					

Text	Bier?	(5) Ja	ich	mög	mö	gen	Bier.	[...]	Wo	ist
Vokale				[ɑ] für [ø:]	[ɑ] für [ø:]					
Konson.	[x] für [ʰ]		[ʃ] für [ç]							

Text	der	Su	per	markt?	(6) Nach	nach	rechts	rechts	rechts	in
Vokale										
Konson.		[s] für [z]					[h] für [ʁ], [k] für [ç], kein [s]	[h] für [ʁ], kein [ç], schwaches [ʃ] für [s]	[h] für [ʁ], kein [ç]	

Text	Bie	gen	stra	ße	[...]	nach	links	in	Schil	ler
Vokale				kein [ə]					[i] für [ɪ]	
Konson.			[st] für [ʃt]							[ʰ] für [l], [x] für [v]

Text	stra	ße.	[...]	Wo	ist	das.	Dan	ke.	Wo	ist
Vokale		kein [ə]			[i] für [ɪ]		[ā] für [a]	kein [ə]		[i] für [ɪ]
Konson.	[st] für [ʃt]									

Text	das	Kran	ken	haus?	[...]	(5) Nach	links	in	der	Schil
Vokale										
Konson.			Einschub von [x] nach [k], [n] schwach				[ʰ] für [l]			

Text	Schil	ler	stra	ße	und	nach	re	rechts.		
Vokale				kein [ə]	[ü] für [o]					
Konson.			[st] für [ʃt]		kein [nt]	[ʃ] für [x]	[h] für [ʁ]	[h] für [ʁ], [ʃ] für [ç], kein [s]		

Mündliche Prüfung IV
 Proband 7, Proband 8, Proband 9

Text	(7) Mein	Na	me	ist	[...].	Ich	bin	drei	drei	und
Vokale				[i] für [ɪ]						[ũ] für [ʊ]
Konson.						[h] für [ç]			[ɾ] für [ʁ]	kein [nt]

Text	zwan	zig	Jah	re	alt.	Ich	kom	me	aus	Bra
Vokale	[ã] für [a]						[a] für [ɔ]	kein [ə]		
Konson.	[z] für [ts], [n] schwach	[z] für [ts], Einschub von [v] nach [z]		[h] für [ʁ]						[ɾ] für [ʁ]

Text	si	li	en	und	ich	woh	ne	in	Zen	trum
Vokale				[ũ] für [ʊ]				[i] für [ɪ]		[ũ] für [ʊ]
Konson.				[d] für [t]	[h] für [ç]				[z] für [ts]	[ɾ] für [ʁ]

Text	von	Curitiba	[...]	Ich	sprech	ich	spre	che	flie	ßend
Vokale	[õ] für [ɔ]				[a] für [ɛ]	[i] für [ɪ]	schwaches [a] für [ɛ]			
Konson.	Einschub von [ɾ] nach [f], kein [n]				[ɾ] für [ʁ], [s] für [ç]	schwaches [ʃ] für [ç]	[ɾ] für [ʁ]	[h] für [ç]		[ts] für [s]

Text	Por	tu	gie	sisch	und	Eng	lisch	und	biss	chen
Vokale					[ũ] für [ʊ]			[ũ] für [ʊ]	[i:] für [ɪ]	
Konson.				[ʃ] für [z]	kein [nt]	[ŋg] für [ŋ]	[ʃ] für [ɪ]	kein [nt]	[ʃ] für [s]	

Text	ne	in	Curitiba.	Ich	spre	che	nicht	so	gut	so
Vokale					[a] für [ɛ]					
Konson.						[x] für [ç]	[χ] für [ç], kein [t]			

Text	gut	Deutsch,	aber	ich	spre	che	Eng	lisch.	Ich	ar
Vokale				[i] für [ɪ]	[a] für [ɛ]		[a] für [ɛ]		[i] für [ɪ]	
Konson.				[χ] für [ç]	[sp] für [ʃp]	[x] für [ç]	[ŋg] für [ŋ]		[χ] für [ç]	schwaches [x] für [ʁ]

Text	bei	te,	ich	bin	ei	ne	Steu	er	be	ra
Vokale		kein [ə]		[i:] für [ɪ]						
Konson.			[ç] schwach							[h] für [ʁ]

Text	te	rin	und	mei	ne	Hob	bys	sind	Kla	vier
Vokale		[i:] für [ɪ]						[i:] für [ɪ]		
Konson.		[h] für [ʁ]	[d] für [t]					[d] für [t]		

Text	spie	len	und	U	ku	le	le	spie	len	und
Vokale										[ũ] für [o]
Konson.										kein [nt]

Text	spa	zie	ren	ge	hen.	[...]	(9) Ich	hei	ße	[...].
Vokale										
Konson.		[z] für [ts]			[ʁ] für [h]					

Text	Ich	bin	eins	und	drei	ßig	Jah	re	alt.	Ich
Vokale										
Konson.					[ɾ] für [ʁ]			[ɾ] für [ʁ]	[t] für [l]	

Text	wur	de	ge	bo	ren	in	Bra	si	li	en
Vokale	[y] für [ɔ]									
Konson.	schwaches [ɟ] für [ʒ]				[ɾ] für [ʁ]		[ɾ] für [ʁ]	[s] für [z]		

Text	und	lebt	und	le	bet	in	Bra	si	li	en.
Vokale										
Konson.							[ɾ] für [ʁ]			

Text	Ich	woh	ne	in	[...]	aus	Curitiba.	Ich	spre	che
Vokale		[ɔ] für [o:]								
Konson.									[ɾ] für [ʁ]	

Text	Por	tu	gie	sisch	und	Eng	lisch	und	eine	biss
Vokale				[i] für [ɪ]		[ɪ] für [ɛ]	[i] für [ɪ]	[ɛ] für [o]		[i] für [ɪ]
Konson.	[ɾ] für [ʁ]			schwaches [ʒ] für [z]		[ŋg] für [ŋ]		[d] für [t]		

Text	chen	Deutsch.	Ich	ar	ar	bei	te	[...]	und	mei
Vokale										
Konson.					[ɾ] für [ʁ]					

Text	ne	Hob	by	ist	Rad	fah	fah	[...]	fah	re
Vokale		[o:] für [ɔ]		[i:] für [ɪ]						[e:] für [ə]
Konson.		schwaches [x] für [h]			[h] für [ʁ]					[h] für [ʁ]

Text	Rad	und	lau	fen	und	klet	tern	Ber	ge	Ber
Vokale						[eʲ] für [ɛ]				
Konson.	[h] für [ɣ], [t] schwach	[d] für [t]	[ʰ] für [l]				[ɫ] für [v]			

Text	Ber	ge.	[...]	Am	Don	ners	tag	ich	kau	fe
Vokale					[o:] für [ɔ]			[i:] für [ɪ]		
Konson.						[ɫ] für [v]				

Text	Brot	in	der	Su	per	markt.	[...]	(8) Am	Son	ntag
Vokale										[ɑ] für [a:]
Konson.	[ɾ] für [ɣ]			[s] für [z]		Sprossvokal [ə] zwischen [k] und [t]				

Text	ich	esse	Obst	und	Früh	stück.	[...]	(7) In	Deutsch	ku
Vokale						[y] für [ɣ]		[î] für [ɪ]		[u:] für [o]
Konson.	[χ] für [ç]		[ʃ] für [s]	[də] für [t]						

Text	Deutsch	kurs	ich	ha	be	ein	Kaffee	und	ein	Bier
Vokale								[û] für [o]		
Konson.		[u:] für [o], [h] für [ʳ]	[ç] schwach							

Text	[...]	mit	mein	Freund.	[...]	Wie	ko	wie	komm	wie
Vokale		[i:] für [ɪ]								
Konson.				[ɾ] für [ɣ]						

Text	komm	me	ich	die	Post?	[...]	Wie	komm	me	ich
Vokale			[i] für [ɪ]		[o:] für [ɔ]					[i] für [ɪ]
Konson.										

Text	Mit	tel	weg?	[...]	Wie	komm	me	ich	vom	hier
Vokale	[i:] für [ɪ]		[ɛ:] für [e:]					[i] für [ɪ]		
Konson.		[ɔ] für [l]								

Text	zum	die	Post?	[...]	(9) Du	bist	hier.	[...]	links	rechts
Vokale	[û] für [ɔ]		[o:] für [ɔ]			[i:] für [ɪ]			[i] für [ɪ]	
Konson.	[dz] für [ts]									[h] für [ʁ], [k] für [ç]

Text	[...]	zu	Post.	[...]	Wie	komm	wie	komm	[...]	wie
Vokale			[o:] für [ɔ]			[o:] für [ɔ]		[o:] für [ɔ]		
Konson.										

Text	komm	die	Schu	le?	[...]	Ich	bin	hier.	[...]	(8) Ge
Vokale						[i] für [ɪ]	[i] für [ɪ]			
Konson.										

Text	hen	Sie	ge	ra	de	aus	bis	bis	[...].	Ge
Vokale							[i:] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]		
Konson.	schwaches [x] für [h]			[ɾ] für [ʁ]						

Text	hen	Sie	ge	ra	de	aus	bis	zum	Bruch	stra
Vokale							[i:] für [ɪ]			
Konson.	[x] für [h]							[dz] für [ts]		

Text	ße.	Dann	rechst*,	ge	ra	de	aus	in	der	Schu
Vokale								[i] für [ɪ]		
Konson.			[k] für [ç]		[ɾ] für [ʁ]					

Text	le	in	die	Schu	le.	Die	Schu	le	ist	in
Vokale							[o] für [u:]		[i:] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]
Konson.									[z] für [s], kein [t]	

Text	der	link.	[...]	Ich	bin	hier.	[...]	Wie	kann	ich
Vokale		[i] für [ɪ]		[i] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]					
Konson.	schwaches [x] für [v]									

Text	ge	hen	bis	zur	Kir	che?	[...]	(7) Ge	hen	Sie
Vokale			[i:] für [ɪ]	[u] für [o]	[i:] für [ɪ]					
Konson.		[x] für [h]		[dz] für [ts], [ʁ] für [v]		[ʃ] für [ç]				

Text	ge	ra	de	aus	Goe	the	al	lee	und	[...]
Vokale					[ɛ:] für [ø:]	kein [ə]			[ü] für [o]	
Konson.		[h] für [ʁ]					[ʔ] für [l]		[d] für [t]	

Text	dann	ge	ra	de	aus	[...]	die	Kir	che	ist
Vokale	[ɛ] für [a]								kein [ə]	[i] für [ɪ]
Konson.			[h] für [ʁ]					kein [ʁ]	Anhängen von [t] an [ç]	[z] für [s], kein [t]

Text	in	der	link.								
Vokale	[i] für [ɪ]										
Konson.			[t] für [l]								

Mündliche Prüfung V
 Proband 10, Proband 11

Text	(10)	Ich	bin	[...].	Ich	bin	neun	zehn	Jah	re	alt.
Vokale											
Konson.					[s] für [ç]					[ɾ] für [ʁ]	[o] für [l]

Text	Ich	kom	me	aus	Bra	si	li	en.	Ich	kom
Vokale										
Konson.					[ɾ] für [ʁ]				[s] für [ç]	

Text	me	aus	Loanda,	Paraná,	a	ber	ich	woh	ne	in
Vokale										
Konson.							[s] für [ç]			

Text	Curitiba.	Ich	spre	che	Por	tu	gie	sisch,	nie	der
Vokale								[i] für [ɪ]		
Konson.		[s] für [ç]	[sp] für [ʃp]		schwaches [ɹ] für [ʳ]			[s] für [z]		[ɹ] für [ʳ]

Text	län	disch	und	Eng	lisch	und	ich	ar	bei	te
Vokale	[ã] für [ɛ]	[i] für [ɪ]	schwaches [ɪ] für [o]	[ɪ] für [ɛ]	[i] für [ɪ]	[ɛ] für [o]				kein [ə]
Konson.	[t] für [l]		[d] für [t]	[ŋg] für [ŋ]	[t] für [l]	[d] für [t]				

Text	nicht,	noch	nicht.	Ich	stu	die	re	Kunst	und	in
Vokale	[i:] für [ɪ]		[i:] für [ɪ]				kein [ə]			
Konson.	[s] für [ç]		[s] für [ç]	[s] für [ç]				[n] schwach	[d] für [t]	

Text	ter	na	tio	na	le	[...].	Und	Hob	bys,	ich
Vokale					[e:] für [ə]		[ɛ] für [o]			
Konson.	schwaches [ɹ] für [v]						[d] für [t]			schwaches [χ] für [ç]

Text	kann	gut	zeich	nen	zeich	nen,	und	ja,	zeich	nen.
Vokale		[ɪ] für [u:]					[ɛ] für [o]			
Konson.			[z] für [ts], [k] für [ç]		[z] für [ts]		[d] für [t]			

Text	(11) Mein	Na	me	ist	[...].	Ich	bin	vier	und	zwan
Vokale									[ũ] für [o]	
Konson.						[ʂ] für [ç]		[h] für [v]	kein [nt]	

Text	zig	Jah	re	alt	und	kom	me	aus	Rio de Jan.	Rio de Jan.
Vokale					[ũ] für [o]					
Konson.			[h] für [ʁ]	[o] für [l]						

Text	Ich	woh	woh	ne	in	Curitiba.	Ich	kom	me	aus
Vokale		[ɔ] für [o:]	[ɔ] für [o:]							
Konson.	[ʃ] für [ç]						[ʃ] für [ç]			

Text	Bra	sil*	Ich	stu	die	re	Ge	schich	te	und
Vokale	[ɹ] für [ʁ]	[o] für [l]	[ʃ] für [ç]				[e:] für [ə]	[i] für [ɪ]	[ɛ] für [ə]	[ũ] für [o]
Konson.								[ʃ] für [ç]		[d] für [t]

Text	ich	spre	ch	spre	chen	Eng	lisch	und	Por	tu
Vokale						[ɪ] für [ɛ]		[ũ] für [o]		
Konson.	[ʃ] für [ç]		[x] für [ç]		[x] für [ç]	[ŋg] für [ŋ]	[t] für [l]		[x] für [ʁ]	

Text	gie	sisch.	Mein	Hob	bys	Hob	bys	Mu
Vokale		[i] für [ɪ]						
Konson.				schwaches [x] für [h]				

Text	sik	hö	ren	und	Buch	le	sen	le	sen.
Vokale		[o] für [ø:]		[û] für [o]					
Konson.						[s] für [z]	[s] für [z]		

Text	[...]	(10) Magst	du	Kar	tof	fel	sa	lat?	(11) Ja	[...]
Vokale										
Konson.				[ɹ] für [ʳ]		[ʰ] für [l]	[s] für [z]	[ʰ] für [l]		

Text	Was	isst	du	[...]	Früh	stück?	(10) Ja	mei	ne	Früh
Vokale		[i:] für [ɪ]			[y] für [y:]					[y] für [y:]
Konson.										

Text	stück	ist	Brot	mit	Scho	ko	la	de	Scho	ko
Vokale		[i] für [ɪ]		[i] für [ɪ]	[ɔ] für [o]	[ɔ] für [o]	[ɔ] für [o]	kein [ə]	[ɔ] für [o]	[ɔ] für [o]
Konson.	[st] für [ʃt], [t] für [k]		[ɹ] für [ʳ]				[ʰ] für [l]	[t] für [d]		

Text	la	de	Scho	ko	la	de	pa	ste.	[...]	Wo
Vokale		kein [ə]	[ɔ] für [o]	[ɔ] für [o]						[ɔ] für [o:]
Konson.	[ʰ] für [l]	[t] für [d]			[ʰ] für [l]					

Text	ist	der	Kar	tof	fel?	Wo	ist	der	Kar	tof
Vokale	[ɪ] für [ɪ]					[ɔ] für [o:]	[ɪ] für [ɪ]			
Konson.			[ɹ] für [ʳ]		[ʰ] für [l]					

Text	fel	in	der	Su	per	markt?	(11) In	der	Re	gal.
Vokale										
Konson.				[s] für [z]	[ɹ] für [ʳ]				[ɹ] für [ʁ]	[o] für [l]

Text	(10) Ich	ge	he	mor	gen	a	bend	ins	Ki	no.
Vokale		[ɛ] für [e:]							[i] für [i:]	[o] für [o:]
Konson.			[x] für [h]	[ɹ] für [ʳ]						

Text	Kommst	du	mit?	(11) Wie	der	ho	len	bit	te.	(10) Ich
Vokale		Schwaches [ɹɔ] für [u:]								
Konson.							[x] für [h]			

Text	ge	he	mor	gen	a	bend	mor	gen	a	bend
Vokale	[ɛ] für [e:]									
Konson.		[x] für [h]		[x] für [g]			[ɹ] für [ʁ]			

Text	ins	Ki	no.	Kommst	du	mit?	[...]	(11) Kannst	du	mit?
Vokale		[i] für [i:]	[o] für [o:]	[o] für [Schwaches [ɹɔ] für [u:]	[i] für [ɹ]		[ā] für [a]		[i] für [ɹ]
Konson.										

Text	(10) Kommst.	(11) Kommst?	[...]	Nein	[...]	ich	ge	hen	nicht	ins
Vokale										
Konson.						[ɹ] für [ç]			[ɹ] für [ç], kein [t]	

Text	Ki	no.	[...]	Wann	du	kau	fen	kaufst	in	Su
Vokale				[ã] für [a]						
Konson.										[s] für [z]

Text	per	markt	ein?	(10) Wann?	Ich	kau	fe	in	Wo	chen
Vokale				[ã] für [a]				[i] für [i]		
Konson.		Sprossvokal [ə] zwischen [k] und [t]								

Text	en	de	o	der	a	bends	[...]	Don	ners	tag
Vokale			[ɔ] für [o:]							
Konson.										

Text	a	bend.	[...]	Wann	seht	du	fern?	[...]	(11) Ich	se
Vokale				[ã] für [a]	[ɛ] für [e:]				[i] für [i]	[ɛ] für [e:]
Konson.					Einschub von [χ] vor [st]		[ɫ] für [ʳ]		[ʃ] für [ç]	

Text	he	am	a	bend	fern.	[...]	(10) Wo	wo	ist	die
Vokale								[ɔ] für [o:]	[i] für [i]	
Konson.										

Text	Post?	Ich	bin	hier.	(11) Ge	he	ge	ra	de	aus
Vokale										
Konson.		[ʃ] für [ç]		[ɾ] für [e]				[h] für [ʁ]		

Text	und	in	und	dann	zwei	te	Stra	ße	nach	rechts.
Vokale	[ũ] für [o]	[i] für [ɪ]	[ũ] für [o]							
Konson.			kein [t]				[st] für [ʃt]			[k] für [ç], kein [t]

Text	[...]	Dann	fin	den	Sie	die	Sei	te	ist	Post.
Vokale										
Konson.										

Text	[...]	Wo	ist	das	The	a	ter?	(10) Von	der	Stra
Vokale		[ɔ] für [o:]	[i:] für [ɪ]			[a] für [a:]				
Konson.								Einschub von [x] vor [n]		[st] für [ʃt], [ɾ] für [ç]

Text	ße	Goe	the	al	lee,	und	dann	in	der	zwei
Vokale										
Konson.				[t] für [l]						[dz] für [ts]

Text	ten	kreu	zen	nach	rechts,	und	dann	ge	ra	de
Vokale										
Konson.		[ɾ] für [ç]			[x] für [ç]				[ɾ] für [ç]	

Text	aus	und	dann	in	der	Schil	ler	stra	ße	nach
Vokale								[a] für [a:]		[a] für [a:]
Konson.						[sk] für [ʃ]		[st] für [ʃt], [ɾ] für [ç]		kein [x]

Text	links.	Und	dann	fin	den	Sie	der	das	The	a
Vokale									[ɪ] für [e]	
Konson.			kein [n]							

[illegible]

Mündliche Prüfung VI
 Proband 12, Proband 13

Text	(12) Hal	lo.	Ich	hei	ße	[...]	Wie	hei	ßen	du?
Vokale			[i] für [ɪ]							
Konson.	[ʰ] für [l]				[z] für [s]				[z] für [s]	

Text	(13) Ich	hei	ße	[...]	Ich	bin	vier	und	zwan	zig
Vokale	[i:] für [ɪ]				[i:] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]				
Konson.							schwaches [x] für [ɐ]			

Text	Jah	re	alt.	Wie	alt	bist	du?	(12) Ich	bin	ein
Vokale						[i:] für [ɪ]		[i:] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]	
Konson.		schwaches [x] für [ɣ]			kein [ʔ]					

Text	und	zwan	zig	Jah	re	alt.	[...]	Ich	kom	me
Vokale		[ã] für [a]								kein [ə]
Konson.		[dz] für [ts]			[h] für [ɣ]	[o] für [l]		schwaches [s] für [ç]		

Text	aus	Bra	sil*	Wo	wo	her	kommst	du?	(13) Ich	kom
Vokale				[ɔ] für [o:]	[ɔ] für [o:]				[i] für [ɪ]	
Konson.		[ɾ] für [ɣ]	[o] für [l]						[ʃ] für [ç]	

Text	me	ich	ich	kom	me	aus	Bra	si	li	en.
Vokale										
Konson.		[ʃ] für [ç]	[ʃ] für [ç]							

Text	Hob	by	ist	Fuß	ball	spie	len.	Was	ist	dein
Vokale					[ɔ] für [a]					
Konson.			kein [ʔ]	[ʒ] für [s]	[o] für [l]			[z] für [s]	kein [ʔ], [z] für [s]	

Text	Hob	by?	(12) Mein	Hob	by	ist	ins	Ki	no	ge
Vokale						[i] für [ɪ]	[i] für [ɪ]			
Konson.						kein [t]				

Text	hen	und	Freun	de	tref	fen.	Was	ist	[...]	Lieb
Vokale		[ũ] für [o]						[i] für [ɪ]		
Konson.		kein [nt]	schwaches [ɹ] für [g]		[ɹ] für [g]			[t] schwach		

Text	lings	film?	(13) Mein	Lieb	lings	film	ist	Harry Pott.	Was	ist
Vokale		[i] für [ɪ]				[ɪ] für [ɪ]	[i:] für [ɪ]			[i:] für [ɪ]
Konson.		[o] für [l]		[b] für [p]		[mə] für [m]	kein [t]			[z] für [s]

Text	dein	Lieb	lings	buch?	[...]	Was	ist	dein	Lieb	lings
Vokale				[y] für [u:]			[i] für [ɪ]			[i] für [ɪ]
Konson.			[ŋk] für [ŋ], kein [s]			[z] für [s]	[z] für [s]		Anhängen von [s] an [p]	[ŋk] für [ŋ], kein [s]

Text	buch?	[...]	(12) Mein	Lieb	lings	buch	ist	Harry Pott.	[...]	Hal
Vokale	[o] für [u:]				[i] für [ɪ]		[i:] für [ɪ]			
Konson.	[x] schwach		kein [n]	[b] für [p]		[x] schwach				[ʰ] für [l]

Text	lo	[...]	Wie	gehst	du?	(13) Hal	lo	[...]	Mir	geht's
Vokale				[ɛ] für [e:]						
Konson.										

Text	sehr	gut,	und	dir?	(12) Mir	geh	mir	geht's	gut.	Sag
Vokale		[y] für [u:]	[ũ] für [o]			[ɛ] für [e:]		[ɛ] für [e:]	[o] für [u:]	[a] für [a:]
Konson.	[h] für [ʰ]			[h] für [ʰ]						[s] für [z]

Text	mal,	möch	test	du	am	Don	Don	ners	tag	vier
Vokale					[ã] für [a]					[i] für [i]
Konson.	[o] für [l]		kein ex-plosives [t]							[v] für [f]

Text	tel	nach	acht	Yo	ga	ma	chen?	(13) Ich	kann	nicht.
Vokale								[i] für [i]		[i] für [i]
Konson.	[o] für [l]						[h] für [x]			

Text	Ich	habe	kei	ne	Zeit.	Ich	ich	ar	bei	te
Vokale	[i:] für [i]					[i] für [i]	[i:] für [i]			
Konson.		[x] für [h]								

Text	[...]	Möch	tets*	du	am	am	Mitt	woch	Yo	ga
Vokale							[i] für [i]		[ɔ] für [o:]	
Konson.										

Text	ma	chen?	(12) Ja,	su	per.	[...]	(13) Hal	lo	[...]	wie
Vokale										
Konson.		[h] für [x]		[s] für [z]	schwaches [ɹ] für [ɐ]					

Text	geht's	du?	(12) Mir	geht's	sehr	gut.	Und	you*	und	du?
Vokale	[ɪ] für [e:]				[ɔ] für [e:]		schwaches [ũ] für [ɔ]		schwaches [ũ] für [ɔ]	
Konson.					[s] für [z]	[t] schwach	kein [t]			

Text	(13) Mir	geht's	gut	auch.	Möch	tets*	du	am	Mon	tag
Vokale			schwaches [y] für [u:]				[ju:] für [u:]	[ã] für [a]	[õ] für [o:]	[a] für [a:]
Konson.				[x] schwach						[g] für [k]

Text	zwölf	Uhr	in	der	Park	ge	hen?	(12) Ich	kann	Mon
Vokale		[y] für [u:]	[i] für [ɪ]					[i] für [ɪ]	[ɛ] für [a]	
Konson.		schwaches [x] für [ʰ]		schwaches [x] für [ʰ]	schwaches [x] für [ʰ]		[n] schwach	[ʃ] für [ç]		

Text	tag	nicht.	Ich	[...]	ich	ler	ne	für	die	U
Vokale		[i:] für [ɪ]	[i] für [ɪ]		[i] für [ɪ]			[o] für [y:]		[u] für [o]
Konson.		kein [t]	[ʃ] für [ç]		[ʃ] für [ç]	[ʰ] für [l]		[ʰ] für [ʰ]		kein [ʔ]

Text	ni.	Möch	test	du	um	Don	ners	tag	vier	tel
Vokale					[ũ] für [ɔ]					
Konson.		[s] für [ç]	[z] für [s], explosives [t]		[m] schwach			[g] für [k]	[v] für [f]	[ɔ] für [l]

Text	nach	acht	Yo	ga	ma	chen?	(13) Ja	[...]	ge	nia
Vokale										
Konson.						[h] für [x]				

**Mündliche Prüfung VII
Proband 14, Proband 15**

Text	(14) Ich	bin	[...]	Was	ist	dein	name*	Na	me?	(15) Ich
Vokale							[ɛɪ] für [a:], kein [ə]			
Konson.	[ʃ] für [ç]			[z] für [s]						[x] für [ç]

Text	hei	ße	[...]	Ich	bin	zwan	zig	Jah	re	alt.
Vokale					[i:] für [ɪ]					
Konson.				[x] für [ç]		[dz] für [ts]	[dz] für [ts], [ɪx] für [ɪç] / [ɪk]		[h] für [ʁ]	

Text	Wie	alt	ist	du?	(14) Ich	bin	neun	zehn	neun	zehn
Vokale			[i] für [ɪ]			[i] für [ɪ]	[aɪ] für [ɛ]	[ɛ] für [e:]		[ɛ] für [e:]
Konson.		kein [ʔ]			[s] für [ç]					

Text	Jah	re	alt	und	ich	kom	me	aus	Bra	si
Vokale				[ũ] für [o]			kein [ə]			
Konson.		[h] für [x]	[o] für [l]	[d] für [t]	[ʃ] für [ç]					

[illegible]

Text	[...]	Was	ist	dein	Be	ruf?	(14) Ich	ha	be	kei
Vokale			[i:] für [i]							
Konson.						[h] für [x]				

Text	ne	Be	ruf.	Und	du?	(15) Ich	ha	be	kei	ne
Vokale			[o] für [u:]	[ü] für [o]						
Konson.							[x] für [h]			

Text	Be	ruf	[...]	Ja	ich	spre	che	Por	Por	tu
Vokale						[a] für [ε]	[e:] für [ə]			
Konson.		[h] für [x]			[x] für [ç]	[sp] für [ʃp]	[h] für [ç]	[ɹ] für [ʳ]	[ɹ] für [ʳ]	

Text	gie	sisch	und	Eng	lisch.	Und	du?	(14) Ich	spre	spre
Vokale		[i] für [ɪ]		[ɪ] für [ε]	[i] für [ɪ]					
Konson.				[ŋg] für [ŋ]				[s] für [ç]	[sp] für [ʃp], [ɹ] für [g]	[ɹ] für [g]

Text	che	Por	tu	gie	sisch,	Eng	lisch	Eng	lisch	und
Vokale						[ɪ] für [ε]				[ü] für [o]
Konson.	[ʃ] für [ç]				[s] für [ʃ]		[s] für [ʃ]	[ŋ] für [ŋg]	[s] für [ʃ]	[d] für [t]

Text	a*	biss	eine	biss	chen	Deutsch.	Was	ist	dein	Hob
Vokale								[i] für [ɪ]		
Konson.					[ç] und [n] schwach					

Text	bys?	(15) Ich	ha	be	kein	Hob	by.	Und	du?	(14) Mein
Vokale								[ü] für [o]		

Konson.		[x] für [ç]						kein [nt]		
----------------	--	-------------	--	--	--	--	--	-----------	--	--

Text	Hob	by	ist	Gi	tar	re	spie	len.	Hast	du
Vokale			[i:] für [i]							
Konson.						[h] für [k]				

Text	ein	ei	ne	Lieb	lings	es	sen?	(15) Reis?	Reis.	Und
Vokale					[i:] für [i]					[ü] für [o]
Konson.				[b] für [p]	[ŋ] für [ŋ], [z] für [s]		[n] schwach		[x] für [ɣ]	

Text	dei	ne?	Dein?	(14) Ich	ha	be	kei	ne	Lieb	lings
Vokale										[i:] für [i]
Konson.										[ŋ] für [ŋ], [z] für [s]

Text	es	sen.	[...]	Hal	lo.	Wie	geht's?	(15) Mir	geht	es
Vokale							[ɛ] für [e:]			
Konson.				[t] für [l]						

Text	gut.	Und	dir?	(14) Gut	gut.	Möch	möch	test	du	ins
Vokale						[ɔ] für [œ]	[ɔ] für [œ]			
Konson.						[ɣ] für [ç]	[f] für [ç]	explosives und implo- sives [t] schwach		

Text	Ki	no	ge	hen	am	am	Don	ners	tag	um
Vokale			[ɛ] für [e:]				[ã] für [a]			[ũ] für [o]
Konson.										kein [m]

Text	fünf	zehn	Uhr?	(15) Um	fünf	um	fünf	zehn	Uhr	ich
Vokale	[o] für [y]			[ũ] für [o]	[o] für [y]	[ũ] für [o]	[o] für [y]			
Konson.			kein [ʔ], [x] für [ʰ]	kein [m]	kein [n]	kein [m]	[n] schwach			[x] für [ç]

Text	muss	mei	ne	El	tern	be	su	chen.	[...]	Am
Vokale	[u] für [o]						[y] für [u:]			
Konson.				[t] für [l]				[h] für [x]		

Text	Sonn	tag	mor	gen	ist	gut?	(14) Ja	sehr	gut	sehr
Vokale										
Konson.	[s] für [z]									

Text	gut.	O	kay,	bis	dann.	Bis	dann.	[...]	(15) Hal	lo
Vokale				[i] für [ɪ]						
Konson.									[t] für [l]	

Text	[...]	Wie	geht's?	(14) Sehr	gut.	Und	du?	(15) Gut.	[...]	Wol
Vokale										
Konson.										

Text	len	wir	ko	chen	um	am	Mon	tag	um	neun
Vokale					[ũ] für [o]				[ũ] für [o]	
Konson.					kein [m]				kein [m]	

Text	[...]	halb	zehn?	(14) Ich	weiß	nicht.	Am	Mon	tag	ich
Vokale			[ɛ] für [e:]			[ɪ] für [ɪ]				
Konson.						[ʃ] für [ç]				[ʃ] für [ç]

Text	ge	he	zum	Zahn	Zahn	Zahn	arzt.	Wie	wie	wär's
Vokale	[ɛ] für [e:]		[ū] für [o]	[a] für [a:]						
Konson.			[z] für [ts]	[z] für [ts]	[z] für [ts]	[z] für [ts]				

Text	am	Frei	tag?	(15) Wann?	(14) Fünf	zehn	Uhr	[...]	fünf	zehn
Vokale	[ā] für [a]				[o] für [y]	[ɛ] für [e:]			[o] für [y]	
Konson.		kein [k]			[n] schwach	[s] für [ts]			[n] schwach	

Text	Uhr.	O	kay?	(15) Fünf	zehn	Uhr	Frei	tag.	Ja,	gut.
Vokale				[o] für [y]						
Konson.				[n] schwach						

Text	Bis	dann.	[...]	Wie	kommst	du	von	Curitiba	nach	São Paulo?
Vokale	[i:] für [ɪ]									
Konson.										

Text	(14) Ich	kom	me	[...]	in	Bus.	Wie	kommst	du	von
Vokale			kein [ə]		[i] für [ɪ]					[ō] für [o]
Konson.										[v] für [f],

Text	der	Reitoria	zum	Flug	ha	fen?	(15) Ich	kom	me	zu
Vokale			[ū] für [o]						kein [ə]	
Konson.			[z] für [ts], [m] schwach	[t] für [l]			[x] für [ç]			

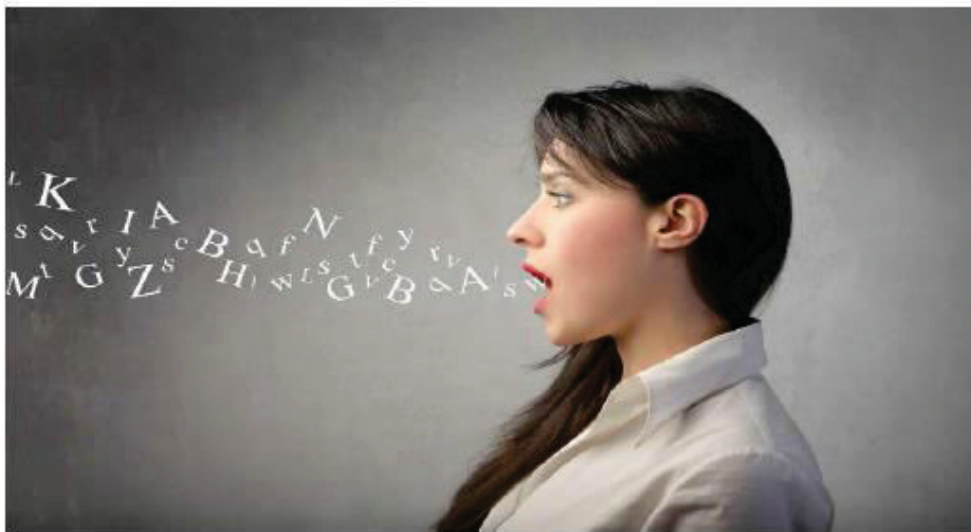
[illegible]

Anhang 3

Fragebogen



Phonetik im Deutschunterricht in Brasilien: Trage zur Verbesserung von Ausspracheschulungen bei!



Universität Leipzig
Philologische Fakultät
Herder-Institut
Beethovenstr. 15
04107 Leipzig

Dagny Wolf
Straße des 18. Oktober 33/ 405
04103 Leipzig
dagnywolf@hotmail.de
+49 152 55979146

Fragebogen zur Verbesserung von Ausspracheschulungen für den Deutschunterricht in Brasilien

Wer bin ich und was mache ich?

Mein Name ist Dagny Wolf und ich bin Studentin eines binationalen Masterprogrammes zwischen der Uni Leipzig (Deutschland) und der UFPR (Brasilien). In meinem Studium beschäftige ich mich mit dem Lehren des Deutschen im brasilianischen Kontext. Besonders interessiere ich mich für Phonetik und Ausspracheschulung.

Warum möchte ich speziell euch befragen?

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich gern wichtige Aspekte zur Entwicklung von phonetischem Lehr- und Lernmaterial speziell für brasilianische Lerner erforschen. Da genau ihr meine Zielgruppe seid und damit für mein Projekt von enormer Wichtigkeit, möchte ich euch mit diesem Bogen gern direkt ansprechen und euch zu verschiedenen Punkten rund um das Thema Aussprache befragen. Mit euren Antworten könnt ihr mir helfen zu verstehen, was euch persönlich wichtig ist, was ihr euch dafür wünschen würdet, und worauf allgemein bei der Erstellung von phonetischem Material speziell für euch als brasilianische Deutschlerner zu achten ist. Somit könnt ihr mit der Teilnahme an der Befragung dazu beitragen, Ausspracheschulungen für den Deutschunterricht in Brasilien mehr an die Zielgruppe anzupassen und damit erheblich zu verbessern.

Die Teilnahme an der Befragung erfolgt **freiwillig** und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Außerdem bleibt ihr während der gesamten Befragung **anonym**. Es ist nicht möglich anhand der erhobenen Daten der Studie Rückschlüsse zur Identifikation der Person zu ziehen.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Nur deine persönliche Meinung ist für die Verbesserung der Ausspracheschulungen wichtig.

Persönliche Einstellungen

Zuerst interessieren mich deine persönlichen Ansichten und Einstellungen mit Blick auf die Aussprache des Deutschen.

Kreuze an, inwiefern die folgenden Aussagen auf dich zutreffen. Du kannst ein Kreuz ganz links bei „Trifft überhaupt nicht zu“ setzen, ganz rechts bei „Trifft voll und ganz zu“ und selbstverständlich zwischen diesen Werten abstufen. Setze bei jeder Aussage nur ein Kreuz.

1. Mir gefällt die Aussprache des Deutschen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

2. Ich finde, dass Deutsch eine kultivierte, exakte und schwere Sprache ist.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

3. Ich denke, dass viele Leute das Deutsche mit einer sehr schweren Aussprache verbinden.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

4. Ich finde den Klang des Deutschen hart und kantig.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

5. Ich bin mit der Einstellung in den Deutschunterricht gegangen, dass die Aussprache ohnehin sehr schwer sei und das Erlernen deswegen eine Herausforderung wird.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

6. Mein brasilianischer Akzent ist für mich Teil meiner Identität. Ich fühle mich deswegen wohl, mit Akzent zu sprechen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

7. Lieber würde ich ohne oder mit sehr wenig brasilianischem Akzent Deutsch sprechen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

8. Wenn ich die Wörter und Sätze nicht perfekt aussprechen kann, dann sage ich lieber gar nichts.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

9. Mir macht es nichts aus, Aussprachefehler zu machen. Hauptsache man versteht mich.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

Sprechangst und Sprechhemmungen

Zum Erlernen einer Fremdsprache gehören Sprechangst und -hemmungen dazu. Manchmal möchte man etwas nicht sagen, weil man sich nicht traut oder einfach Angst hat, dass es sich komisch anhört. Das ist ganz normal. Da ich mich auch mit diesem Thema auseinandersetze und es im Deutschunterricht mehr Beachtung finden soll, würde ich gern mehr über dich mit Blick auf Sprechangst wissen.

Kreuze an, inwiefern die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

10. Wenn ich Deutsch spreche, habe ich Angst, etwas falsch auszusprechen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

11. Oft sage ich etwas nicht, weil ich mich schämen würde, es falsch auszusprechen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

12. Die Imitation fremder Laute vor den anderen KT ist mir peinlich.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

13. Ich mag es gern, fremde Laute gemeinsam mit den anderen Kursteilnehmern auszusprechen. (z.B. im Chor)

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

Musikalität

Doch Sprechen bedeutet nicht nur Angst und Hemmungen. Aussprache hat auch oft etwas mit Musikalität zu tun. Wer beispielsweise ohnehin ein gutes Rhythmusgefühl hat, der kann oft Sprachmelodien anderer Sprachen schnell identifizieren. Um zu wissen, inwiefern Musik in den Deutschunterricht eingebaut werden kann oder nicht, würde ich gern deine Antworten auf die folgenden Fragen wissen.

Kreuze an, inwiefern die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

14. Ich bin musikalisch.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

15. Musik sowie Singen und Tanzen sind für mich fester Bestandteil meines Alltags.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

16. Ich finde deutschsprachige Musik beim Hörtraining im Deutschunterricht besse als gesprochene Dialoge.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

17. Musik bedeutet für mich Entspannung und gehört nicht in den Unterricht.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

18. Ein Aussprachetraining im Deutschunterricht anhand von Musik würde mir Spaß machen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

19. Fremdsprachige Liedtexte (z.B. auf Englisch, Spanisch, Deutsch etc.) kann ich mir oft besser merken als Vokabellisten.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

20. Singen fällt mir beim Aussprachetraining leichter als Sprechen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

21. Beim Singen in einer fremden Sprache kann ich manche Wörter leichter aussprechen als in einem Gespräch.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

22. Sowohl bei brasilianischer Musik als auch bei Musik in anderen Sprachen bemerke ich manchmal verschiedene Aussprachevarianten der Sänger, wie z.B. einen *sotaque paulista* oder *nordestino* im Portugiesischen, oder einen amerikanischen oder britischen *accent* im Englischen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

23. Allein vor den anderen Kursteilnehmern zu singen ist mir peinlich.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

24. Im Chor mit den anderen Kursteilnehmern zu singen ist mir peinlich.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu



UNIVERSITÄT LEIPZIG



Lernziele

Menschen, die Fremdsprachen lernen, haben oft viele verschiedene Gründe, eine bestimmte Sprache zu erlernen. Eine Person lernt beispielsweise Deutsch, weil sie es zum Reisen braucht, während eine andere Person hauptsächlich philosophische Texte verstehen will. Je nach Ziel braucht man auch entsprechend angepasste Ausspracheübungen. Darum würde ich gern mehr über deine Ziele und Motivation erfahren.

Kreuze bei den ersten beiden Fragen an, was auf dich zutrifft. Du kannst hier auch mehrere Kreuze machen. Falls keine passende Antwort dabei ist, kannst du sie bei „Andere“ hinschreiben.

25. Mit welchem Ziel lernst du Deutsch? Was ist/sind dein(e) Motiv(e)?

- ☐ Ich bin deutscher, österreichischer oder schweizerischer Abstammung.
 - ☐ Ein Teil meiner Familie wohnt in einem deutschsprachigen Land und ich möchte mit ihnen gern auf Deutsch kommunizieren.
 - ☐ Deutschkenntnisse sind essentiell für mein Studium.
 - ☐ Ich arbeite in einem deutschen Unternehmen.
 - ☐ Deutsch lernen ist eine interessante Herausforderung, weil es so eine schwere Sprache ist.
 - ☐ Deutsch lernen ist eine interessante Erfahrung, weil Deutsch so anders als Portugiesisch ist.
 - ☐ Ich habe bessere Berufschancen.
 - ☐ Wer Deutsch spricht, gilt als „kultiviert“ und „andersartig“.
 - ☐ Mir gefallen die Leute, die Kultur und Städte deutschsprachiger Länder.
 - ☐ Ich möchte im deutschsprachigen Ausland leben/arbeiten/studieren.
 - ☐ Ich möchte gut Deutsch können, weil es eine persönliche Bereicherung für mich ist.
 - ☐ Ich war im deutschsprachigen Ausland und jetzt möchte ich mich weiter verbessern.
 - ☐ Andere:
-

26. Welche kommunikativen Aufgaben möchtest du später mit deinen Deutschkenntnissen ausführen? Kreuze die Antwort an, die am ehesten zutrifft (Mehrfachnennung möglich). Wenn eines der genannten Beispiele auf dich zutrifft, unterstreiche sie. Falls du noch andere Dinge nennen möchtest, schreib sie in das Feld „Andere“.

- ☐ Mit Leuten mündlich kommunizieren (auf der Straße, mit Kollegen, Skype etc.)
 - ☐ Mit Leuten schriftlich kommunizieren (WhatsApp, Facebook, E-Mail etc.)
 - ☐ Etwas mündlich produzieren (Vorträge halten, Anweisungen geben etc.)
 - ☐ Etwas schriftlich produzieren (Geschichten/ Gedichte/ Zeitungsartikel etc.)
 - ☐ Etwas Gesprochenes Rezipieren (Filme, Theater, Vorträge etc.)
 - ☐ Etwas Schriftliches Rezipieren (Bücher, Zeitungsartikel, Gedichte etc.)
 - ☐ Übersetzen/ Dolmetschen
 - ☐ Andere:
-

27. Welche Rolle spielt Aussprache bei den Aufgaben, die du später ausführen möchtest?

Lerntyp und Bevorzugung bestimmter Lernstrategien

Nicht nur die Lernziele können von Person zu Person sehr unterschiedlich sein. Auch die Strategien, die jemand verwendet, um eine Sprache zu lernen, können sehr verschieden sein. Um also adäquate Aufgaben zu stellen, müssen sie an deine Strategien sowie die der anderen angepasst werden. Aus diesem Grund würde ich von dir gern mehr darüber erfahren. Kreuze an, inwiefern die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

28. Ich lerne eine Fremdsprache gern mithilfe von Regeln, wie z.B. Konjugationsregeln oder Regeln zur Aussprache von <ch>. Die habe ich dann immer griffbereit und kann sie auf einzelne Beispiele anwenden.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

29. Ich lerne eine Fremdsprache gern mit vielen Beispielen, anstatt viele Regeln auswendig zu lernen. Das ist viel leichter für mich.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

30. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich mich nur auf das Hören der Laute konzentriere.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

31. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich meinem Lehrer/ meiner Lehrerin zuhöre, so dass ich versuchen kann, bestimmte Wörter und Sätze zu imitieren.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

32. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich mir Wörter oder Sätze mithilfe des Internets anhören kann, wie z.B. bei YouTube oder Online-Übersetzern.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

33. Ich kann Aussprache besser mithilfe von schriftlichem Material üben. Dann habe ich die Buchstaben vor Augen und kann leichter eine Verbindung zur Aussprache herstellen.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

34. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich die Artikulation der sprechenden Person sehe (Lippenrundung, Zungenstellung etc.).

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

Formbewusstheit

Auch die Aufmerksamkeit kann bei Lernern einer Fremdsprache auf viele verschiedene Dinge gerichtet werden. Spricht die Lehrkraft Deutsch, achtet eine Person beispielsweise mehr auf formale Aspekte, wie ihre Aussprache oder Verbkonjugationen. Eine andere Person könnten solche Dinge jedoch gar nicht interessieren, weil sie nur auf den Inhalt des Gesagten achtet. Mithilfe der folgenden Fragen würde ich gern von dir wissen, auf welche Elemente du eher achtest bzw. was dich eher interessiert. Damit können die Aufgaben auch auf dich als Teil der Zielgruppe ausgerichtet werden.

Kreuze bei folgenden Fragen die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft.

35. Wie sehr interessieren dich Informationen über die Phonetik des Deutschen? (z.B. Erläuterungen und Tipps zur Aussprache von <ch> und <sch> oder die Umlaute <ä>, <ö>, <ü>)

Überhaupt nicht interessant ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr interessant

36. Wenn ich eine Fremdsprache höre, dann achte ich oft mehr auf formale Aspekte (Aussprache, Grammatik etc.) als auf den Inhalt.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

37. Wenn ich eine Fremdsprache höre, dann achte ich speziell auf Merkmale der Aussprache.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

38. Ich achte wenig auf Aussprache und habe Schwierigkeiten, phonetische Merkmale herauszufiltern.

Trifft überhaupt nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Trifft voll und ganz zu

Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen

Nachdem ich bereits viel über dich persönlich erfahren habe, möchte ich auch gern etwas über deine Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen erfahren. Dies ist wichtig, um mehr über die brasilianische Kultur bezüglich Kommunikation und Lernen zu wissen, und die Ausspracheübungen entsprechend dem kulturellen Kontext anzupassen. Kreuze bei folgenden Fragen die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft.

39. Wie wichtig ist deiner Meinung nach mündliche Kommunikation (in Kontrast zur schriftlichen Kommunikation) in Brasilien im Allgemeinen?

Überhaupt nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr wichtig

40. Wie wichtig war/ ist mündliche Kommunikation in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht in Brasilien?

Überhaupt nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr wichtig

41. Ist das Sprechen vor Publikum in Brasilien (z.B. bei einer Präsentation) deiner Meinung nach im Allgemeinen eher ein lustbetontes oder angstbesetztes Thema?

Angstbesetzt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Lustbetont

42. Wie gefällt dir persönlich Sprechen vor Publikum?

Mag ich überhaupt nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mag ich sehr

43. Wie wichtig ist die formale Korrektheit von Äußerungen (z.B. korrekte Grammatik, korrekte Aussprache etc.) in Brasilien? (vor allem auf Portugiesisch, aber auch in anderen Sprachen, z.B. in WhatsApp-Gesprächen oder allgemein auf der Straße)

Überhaupt nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr wichtig

44. Wie wichtig war/ ist die formale Korrektheit von Äußerungen in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht in Brasilien?

Überhaupt nicht wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr wichtig

45. Glaubst du, dass Fehlerkorrektur in Brasilien eher ein unangenehmes Thema ist, das mit Angst und Schamgefühl verbunden wird? Oder eher etwas Angenehmes, was mit Lernfortschritt verbunden wird?

Sehr unangenehm ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr angenehm

46. Wie wurde laut deinen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht in Brasilien bisher mit Aussprachefehlern umgegangen?

Sehr streng. Die meisten Fehler wurden korrigiert. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr locker. Fehler wurden selten korrigiert.

47. Inwiefern bist du es gewöhnt, hinsichtlich deiner Aussprache korrigiert zu werden?

Überhaupt nicht gewöhnt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr gewöhnt

48. Inwiefern bist du es gewöhnt ...

a) in der Gruppe an der Verbesserung der Aussprache zu arbeiten? (die Lehrkraft korrigiert allgemein aufgetretene Fehler, ohne sich an eine spezielle Person zu richten, z.B. in Form von: „Ein Fehler, den viele von euch machen, ist ...“)

Überhaupt nicht gewöhnt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr gewöhnt

b) individuell an der Verbesserung der Aussprache zu arbeiten? (die Lehrkraft korrigiert Fehler einer speziellen Person, z.B. in Form von: „Achtung, das hast du falsch ausgesprochen.“)

Überhaupt nicht gewöhnt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr gewöhnt

49. Gab es in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht eher Einzelübungen oder eher Gruppenübungen zur Aussprache? (z.B. Wörter oder Sätze gemeinsam wiederholen, statt eine Person mehrmals etwas aussprechen zu lassen)

- ☐ Nur Einzelübungen
- ☐ Eher Einzelübungen
- ☐ Weder noch
- ☐ Eher Chorsprechen
- ☐ Nur Chorsprechen

50. Möchtest du, dass fast alle deine Aussprachefehler korrigiert werden, so dass du deine Schwierigkeiten kennst? Oder möchtest du lieber einfach Sprechen, ohne, dass jemand besonders auf deine Aussprache achtet?

Wenn es kein kommunikationsstörender Fehler ist macht mir Sprechen ohne Korrekturen mehr Spaß ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Fast alle meine Fehler sollten korrigiert werden, so dass ich Fortschritte mache

51. Von wem wirst du am liebsten korrigiert?

- ☐ Von der Lehrkraft. Er/ Sie weiß am besten, wie man mit Schwierigkeiten der Lerner umgeht.
- ☐ Von den anderen Kursteilnehmern. Wir sind in der gleichen Situation und können uns somit gegenseitig unterstützen.
- ☐ Von Muttersprachlern. Sie können am besten einschätzen, was richtig oder falsch ist.
- ☐ Durch autonome Korrekturen. Ich selbst weiß am besten, was ich noch verbessern sollte.

52. Hat dein/e Lehrer/in bei Korrekturen oder Aussprachetipps schon einmal Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen herangezogen? (z.B. <s> in <Sonne> wird oft nicht mit [s] wie im Wort <samba> gesprochen, sondern wie das [z] in <beleza>)

Fast nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ja, sehr oft

53. Hast du selbst schon mal Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen herangezogen, um deinen Ausspracheerwerb in gewisser Weise zu organisieren und erleichtern?

Fast nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Ja, sehr oft

Gruppensituation

Fast am Ende angekommen, würde ich gern noch ein paar Informationen über deine Deutschgruppe sammeln.

54. Wie groß ist dein Deutschkurs?

- ☐ 1 - 5 Personen
- ☐ 6 - 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ 26 - 30
- ☐ mehr als 30

55. Magst du die Gruppengröße?

- ☐ Ja. Wir können gut zusammen lernen.
 - ☐ Es geht. Eine kleinere Gruppe wäre besser.
 - ☐ Es geht. Eine größere Gruppe wäre besser.
 - ☐ Nein. Die Größe ist für Spiele oder lustige Gruppenaktivitäten nicht ausreichend.
 - ☐ Nein. Wir sind zu viele und ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren.
 - ☐ Sonstige:
-

56. Wie ist die Atmosphäre in der Gruppe?

Negativ, streng und missgestimmt ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Positiv, dynamisch und fröhlich

57. Wie ist das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrendem?

Von Hierarchien geprägt und distanziert ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sehr freundschaftlich und vertraut

Sprachen

Schließlich interessiert mich, welche Sprachen du sprichst und was die Muttersprache der anderen Kursteilnehmer ist.

58. Was ist deine Muttersprache? (falls mehrsprachig, bitte angeben)

59. Welche Ausgangssprachen sind in deiner Lerngruppe am ehesten vertreten?

60. Sprichst du andere Sprachen? Wenn ja, welche sind das, und was ist dein ungefähres Sprachniveau? (Grundkenntnisse – Mittelstufe – Fortgeschritten – Fließend)

Persönliche Angaben

Nun sind wir am Ende der Befragung angekommen. Gern möchte ich aus statistischen Gründen noch einige persönliche Informationen erfragen.

61. Was machst du zur Zeit? (Studium, Beruf etc.)

62. Wie alt bist du?

63. Welchem Geschlecht gehörst du an?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich

64. Aus welchem Bundesstaat kommst du?



Hiermit sind wir am Ende des Fragebogens angekommen. Ich hoffe, dass die Fragen für dich interessant waren und du vielleicht sogar neue Dinge gelernt hast.

Noch einmal vielen Dank für deine Teilnahme an der Befragung. Dank deiner Hilfe, kann ich weitere Forschungen zur Verbesserung von Ausspracheschulungen in Brasilien durchführen.

*Gern hätte ich zur Verbesserung meiner zukünftigen Fragebögen ein kleines Feedback. Wenn du möchtest, kannst du Kommentare, Kritik, Verbesserungsvorschläge etc. anbringen. **Alles ist herzlich willkommen!***

Falls du Fragen oder Anmerkungen hast, kannst du mich gern kontaktieren unter:

dagnywolf@hotmail.de

Anhang 4

Ergebnisse Fragebogen

Persönliche Einstellungen

Frage	1. Mir gefällt die Aussprache des Deutschen.	2. Ich finde, dass Deutsch eine kultivierte, exakte und schwere Sprache ist.	3. Ich denke, dass viele Leute das Deutsche mit einer sehr schweren Aussprache verbinden.	4. Ich finde den Klang des Deutschen hart und kantig.																																																																																				
Ergebnis ¹	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>1%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>2%</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>22%</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>14%</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>20%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	1	1%	3	3	2%	4	8	22%	5	5	14%	6	7	20%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>1%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>2%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>10%</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>13%</td></tr><tr><td>6</td><td>13</td><td>35%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	1	1%	3	2	2%	4	4	10%	5	5	13%	6	13	35%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>15%</td></tr><tr><td>4</td><td>7</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>20%</td></tr><tr><td>6</td><td>3</td><td>12%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	2	8%	3	4	15%	4	7	20%	5	7	20%	6	3	12%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>15%</td></tr><tr><td>4</td><td>7</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>20%</td></tr><tr><td>6</td><td>3</td><td>12%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	2	8%	3	4	15%	4	7	20%	5	7	20%	6	3	12%
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	0	0%																																																																																						
2	1	1%																																																																																						
3	3	2%																																																																																						
4	8	22%																																																																																						
5	5	14%																																																																																						
6	7	20%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	0	0%																																																																																						
2	1	1%																																																																																						
3	2	2%																																																																																						
4	4	10%																																																																																						
5	5	13%																																																																																						
6	13	35%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	2	8%																																																																																						
2	2	8%																																																																																						
3	4	15%																																																																																						
4	7	20%																																																																																						
5	7	20%																																																																																						
6	3	12%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	2	8%																																																																																						
2	2	8%																																																																																						
3	4	15%																																																																																						
4	7	20%																																																																																						
5	7	20%																																																																																						
6	3	12%																																																																																						
Frage	5. Ich bin mit der Einstellung in den Deutschunterricht gegangen, dass die Aussprache ohnehin sehr schwer sei und das Erlernen deswegen eine Herausforderung wird.	6. Mein brasilianischer Akzent ist für mich Teil meiner Identität. Ich fühle mich deswegen wohl, mit Akzent zu sprechen.	7. Lieber würde ich ohne oder mit sehr wenig brasilianischem Akzent Deutsch sprechen.	8. Wenn ich die Wörter und Sätze nicht perfekt aussprechen kann, dann sage ich lieber gar nichts.																																																																																				
Ergebnis	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>4</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>9</td><td>28%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	3	12%	2	2	8%	3	5	20%	4	3	12%	5	3	12%	6	9	28%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>6%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>12%</td></tr><tr><td>5</td><td>8</td><td>24%</td></tr><tr><td>6</td><td>11</td><td>34%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	1%	2	0	0%	3	2	6%	4	5	12%	5	8	24%	6	11	34%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>2</td><td>9</td><td>38%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	7	28%	2	9	38%	3	3	12%	4	4	16%	5	2	8%	6	0	0%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>2</td><td>9</td><td>38%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	7	28%	2	9	38%	3	3	12%	4	4	16%	5	2	8%	6	0	0%
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	3	12%																																																																																						
2	2	8%																																																																																						
3	5	20%																																																																																						
4	3	12%																																																																																						
5	3	12%																																																																																						
6	9	28%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	1%																																																																																						
2	0	0%																																																																																						
3	2	6%																																																																																						
4	5	12%																																																																																						
5	8	24%																																																																																						
6	11	34%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	7	28%																																																																																						
2	9	38%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	4	16%																																																																																						
5	2	8%																																																																																						
6	0	0%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	7	28%																																																																																						
2	9	38%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	4	16%																																																																																						
5	2	8%																																																																																						
6	0	0%																																																																																						

¹ Die x-Achse der Diagramme für den gesamten Fragenkomplex „Persönliche Einstellungen“ kennzeichnet die Antwortmöglichkeiten in Form der jeweiligen endpunktbenannten Skalen (siehe Anhang 2). Die y-Achse kennzeichnet die Anzahl der Personen, die geantwortet haben.

Frage	9. <i>Mir macht es nichts aus, Aussprachefehler zu machen. Hauptsache man versteht mich.</i>																					
Ergebnis	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>4</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	3	12%	2	2	8%	3	9	36%	4	6	24%	5	3	12%	6	2	8%
Rating	Count	Percentage																				
1	3	12%																				
2	2	8%																				
3	9	36%																				
4	6	24%																				
5	3	12%																				
6	2	8%																				

Sprechangst und Sprechhemmungen

Frage	10. Wenn ich Deutsch spreche, habe ich Angst, etwas falsch auszusprechen.	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	3	12%	2	2	8%	3	6	24%	4	5	20%	5	7	28%	6	2	8%
Rating	Count	Percentage																					
1	3	12%																					
2	2	8%																					
3	6	24%																					
4	5	20%																					
5	7	28%																					
6	2	8%																					
	11. Oft sage ich etwas nicht, weil ich mich schämen würde, es falsch auszusprechen.	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>2</td><td>4</td><td>13%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>6%</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>26%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>6</td><td>3</td><td>10%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	3	10%	2	4	13%	3	2	6%	4	8	26%	5	3	10%	6	3	10%
Rating	Count	Percentage																					
1	3	10%																					
2	4	13%																					
3	2	6%																					
4	8	26%																					
5	3	10%																					
6	3	10%																					
	12. Die Imitation fremder Laute vor den anderen KT ist mir peinlich.	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>2</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>4</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	5	20%	2	9	36%	3	2	8%	4	0	0%	5	3	12%	6	2	8%
Rating	Count	Percentage																					
1	5	20%																					
2	9	36%																					
3	2	8%																					
4	0	0%																					
5	3	12%																					
6	2	8%																					
	13. Ich mag es gern, fremde Laute gemeinsam mit den anderen Kursteilnehmern auszusprechen. (z.B. im Chor)	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>6</td><td>8</td><td>32%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	4	16%	3	2	8%	4	4	16%	5	5	20%	6	8	32%
Rating	Count	Percentage																					
1	1	4%																					
2	4	16%																					
3	2	8%																					
4	4	16%																					
5	5	20%																					
6	8	32%																					

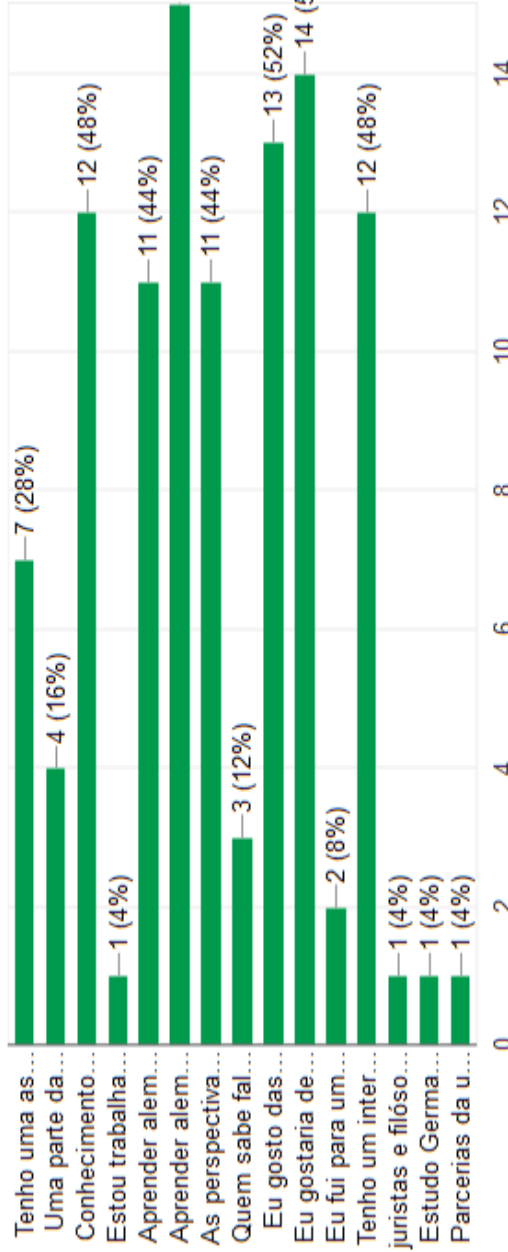
Musikalität

Frage	14. Ich bin musikalisch.	15. Musik sowie Singen und Tanzen sind fester Bestandteil meines Alltags.	16. Ich finde deutschsprachige Musik beim Hörtraining im Deutschunterricht besser als gesprochene Dialoge.	17. Musik bedeutet für mich Entspannung und gehört nicht in den Unterricht.																																																																																				
Ergebnis	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>6</td><td>6</td><td>24%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	0	0%	3	3	12%	4	5	20%	5	9	36%	6	6	24%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>6</td><td>6</td><td>24%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	0	0%	3	3	12%	4	5	20%	5	9	36%	6	6	24%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>4</td><td>12</td><td>48%</td></tr><tr><td>5</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>6</td><td>1</td><td>4%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	7	28%	3	4	16%	4	12	48%	5	0	0%	6	1	4%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>12</td><td>48%</td></tr><tr><td>2</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>5</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	12	48%	2	7	28%	3	3	12%	4	2	8%	5	1	4%	6	0	0%
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	4%																																																																																						
2	0	0%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	5	20%																																																																																						
5	9	36%																																																																																						
6	6	24%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	4%																																																																																						
2	0	0%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	5	20%																																																																																						
5	9	36%																																																																																						
6	6	24%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	4%																																																																																						
2	7	28%																																																																																						
3	4	16%																																																																																						
4	12	48%																																																																																						
5	0	0%																																																																																						
6	1	4%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	12	48%																																																																																						
2	7	28%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	2	8%																																																																																						
5	1	4%																																																																																						
6	0	0%																																																																																						

Frage	18. Ein Aussprachetraining im Deutschunterricht anhand von Musik würde mir Spaß machen.	19. Fremdsprachige Liedtexte (z.B. auf Englisch, Spanisch, Deutsch etc.) kann ich mir oft besser merken als Vokabellisten.	20. Singen fällt mir beim Aussprachetraining leichter als Sprechen.	21. Beim Singen in einer fremden Sprache kann ich manche Wörter leichter aussprechen als in einem Gespräch.																																																																																				
Ergebnis	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>8</td><td>32%</td></tr><tr><td>6</td><td>10</td><td>40%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	0	0%	3	3	12%	4	4	16%	5	8	32%	6	10	40%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>32%</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>6</td><td>6</td><td>24%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	0	0%	3	4	16%	4	8	32%	5	5	20%	6	6	24%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>3</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>4</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>6</td><td>1</td><td>4%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	4	16%	3	6	24%	4	9	36%	5	2	8%	6	1	4%	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>3</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>4</td><td>9</td><td>36%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>4</td><td>16%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	7	28%	3	1	4%	4	9	36%	5	3	12%	6	4	16%
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	0	0%																																																																																						
2	0	0%																																																																																						
3	3	12%																																																																																						
4	4	16%																																																																																						
5	8	32%																																																																																						
6	10	40%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	2	8%																																																																																						
2	0	0%																																																																																						
3	4	16%																																																																																						
4	8	32%																																																																																						
5	5	20%																																																																																						
6	6	24%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	2	8%																																																																																						
2	4	16%																																																																																						
3	6	24%																																																																																						
4	9	36%																																																																																						
5	2	8%																																																																																						
6	1	4%																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	4%																																																																																						
2	7	28%																																																																																						
3	1	4%																																																																																						
4	9	36%																																																																																						
5	3	12%																																																																																						
6	4	16%																																																																																						

Frage	22. Sowohl bei brasilianischer Musik als auch bei Musik in anderen Sprachen bemerke ich manchmal verschiedene Aussprachevarianten der Sänger, wie z.B. einen sotaque paulista oder nordestino im Portugiesischen, oder einen amerikanischen oder britischen accent im Englischen.	23. Allein vor den anderen Kursteilnehmern zu singen ist mir peinlich.	24. Im Chor mit den anderen Kursteilnehmer zu singen ist mir peinlich.																																																															
Ergebnis	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>10</td><td>54%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	1	4%	3	3	12%	4	2	8%	5	3	12%	6	10	54%	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>3</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>24%</td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>24%</td></tr><tr><td>6</td><td>7</td><td>28%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	3	12%	3	1	4%	4	5	24%	5	5	24%	6	7	28%	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>2</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>3</td><td>5</td><td>24%</td></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>5</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	7	28%	2	5	20%	3	5	24%	4	2	8%	5	3	12%	6	2	8%
Rating	Count	Percentage																																																																
1	0	0%																																																																
2	1	4%																																																																
3	3	12%																																																																
4	2	8%																																																																
5	3	12%																																																																
6	10	54%																																																																
Rating	Count	Percentage																																																																
1	2	8%																																																																
2	3	12%																																																																
3	1	4%																																																																
4	5	24%																																																																
5	5	24%																																																																
6	7	28%																																																																
Rating	Count	Percentage																																																																
1	7	28%																																																																
2	5	20%																																																																
3	5	24%																																																																
4	2	8%																																																																
5	3	12%																																																																
6	2	8%																																																																

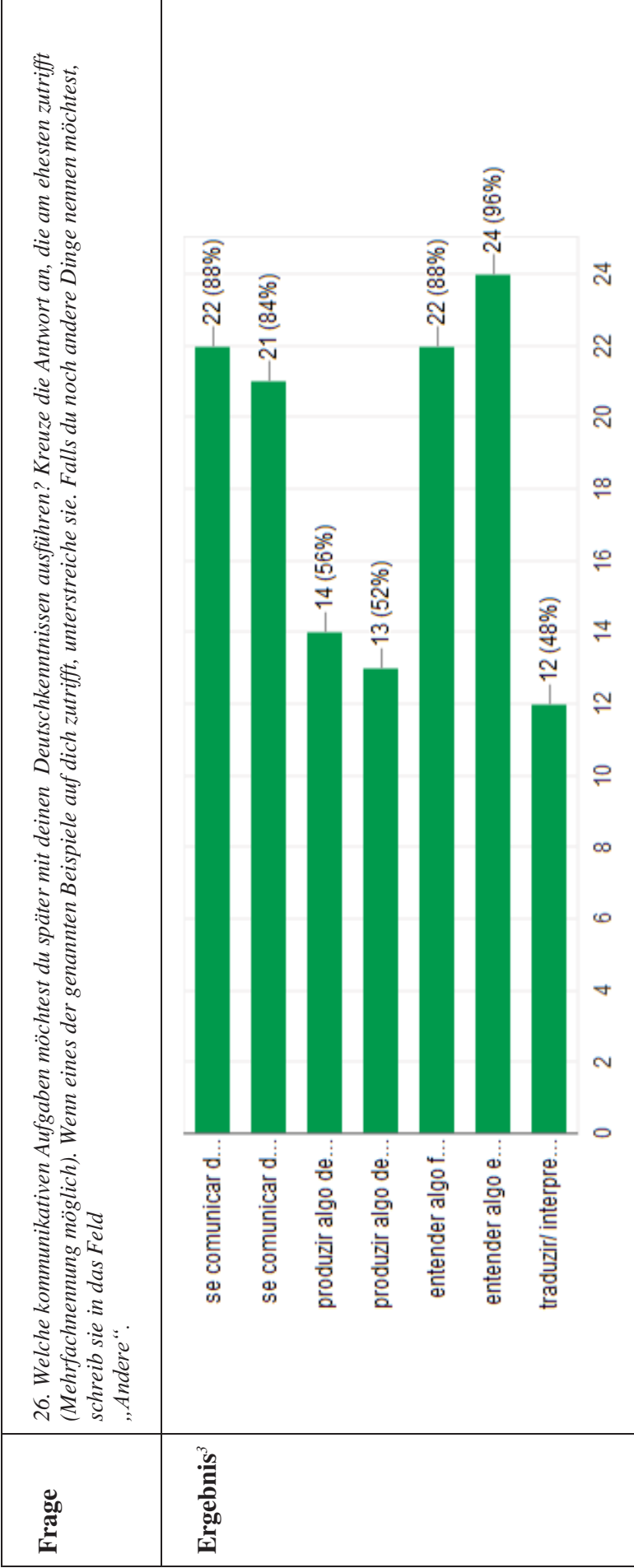
Lernziele

Frage	25. Mit welchem Ziel lernst du Deutsch? Was ist/sind dein(e) Motiv(e)?																																																
Ergebnis ²	 <table><thead><tr><th>Motiv</th><th>Anzahl</th><th>Prozent</th></tr></thead><tbody><tr><td>Tenho uma as...</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>Uma parte da...</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>Conhecimento...</td><td>12</td><td>48%</td></tr><tr><td>Estou trabalha...</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>Aprender alem...</td><td>11</td><td>44%</td></tr><tr><td>Aprender alem...</td><td>15</td><td>60%</td></tr><tr><td>As perspectiva...</td><td>11</td><td>44%</td></tr><tr><td>Quem sabe fal...</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>Eu gosto das...</td><td>13</td><td>52%</td></tr><tr><td>Eu gostaria de...</td><td>14</td><td>56%</td></tr><tr><td>Eu fui para um...</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>Tenho um inter...</td><td>12</td><td>48%</td></tr><tr><td>juristas e filóso...</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>Estudo Germa...</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>Parcerias da u...</td><td>1</td><td>4%</td></tr></tbody></table>	Motiv	Anzahl	Prozent	Tenho uma as...	7	28%	Uma parte da...	4	16%	Conhecimento...	12	48%	Estou trabalha...	1	4%	Aprender alem...	11	44%	Aprender alem...	15	60%	As perspectiva...	11	44%	Quem sabe fal...	3	12%	Eu gosto das...	13	52%	Eu gostaria de...	14	56%	Eu fui para um...	2	8%	Tenho um inter...	12	48%	juristas e filóso...	1	4%	Estudo Germa...	1	4%	Parcerias da u...	1	4%
Motiv	Anzahl	Prozent																																															
Tenho uma as...	7	28%																																															
Uma parte da...	4	16%																																															
Conhecimento...	12	48%																																															
Estou trabalha...	1	4%																																															
Aprender alem...	11	44%																																															
Aprender alem...	15	60%																																															
As perspectiva...	11	44%																																															
Quem sabe fal...	3	12%																																															
Eu gosto das...	13	52%																																															
Eu gostaria de...	14	56%																																															
Eu fui para um...	2	8%																																															
Tenho um inter...	12	48%																																															
juristas e filóso...	1	4%																																															
Estudo Germa...	1	4%																																															
Parcerias da u...	1	4%																																															

² Die x-Achse kennzeichnet die Anzahl der Personen, die geantwortet haben. Die y-Achse kennzeichnet v.o.n.u. folgende Antwortmöglichkeiten:

- Ich bin deutscher, österreichischer oder schweizerischer Abstammung.
- Ein Teil meiner Familie wohnt in einem deutschsprachigen Land und ich möchte mit ihnen gern auf Deutsch kommunizieren.
- Deutschkenntnisse sind essentiell für mein Studium.
- Ich arbeite in einem deutschen Unternehmen.
- Deutsch lernen ist eine interessante Herausforderung, weil es so eine schwere Sprache ist.
- Deutsch lernen ist eine interessante Erfahrung, weil Deutsch so anders als Portugiesisch ist.
- Ich habe bessere Berufschancen.
- Wer Deutsch spricht, gilt als „kultiviert“ und „andersartig“.
- Mir gefallen die Leute, die Kultur und Städte deutschsprachiger Länder.
- Ich möchte im deutschsprachigen Ausland leben/arbeiten/studieren.
- Ich möchte gut Deutsch können, weil es eine persönliche Bereicherung für mich ist.
- Ich war im deutschsprachigen Ausland und jetzt möchte ich mich weiter verbessern.

Zur Kategorie „Andere“ wurde von 3 Probanden hinzugefügt (aus dem BP ins Deutsche übertragen): Weltweiter Einfluss von Juristen und Philosophen, Germanistikstudium an der Universität, universitäre Partnerschaften mit deutschen Universitäten



³ Die x-Achse kennzeichnet die Anzahl der Personen, die geantwortet haben. Die y-Achse kennzeichnet v.o.n.u. folgende Antwortmöglichkeiten (aus dem BP ins Deutsche übertragen):

- Mit Leuten mündlich kommunizieren (auf der Straße, mit Kollegen, Skype etc.)
- Mit Leuten schriftlich kommunizieren (WhatsApp, Facebook, E-Mail etc.)
- Etwas mündlich produzieren (Vorträge halten, Anweisungen geben etc.)
- Etwas schriftlich produzieren (Geschichten/ Gedichte/ Zeitungsartikel etc.)
- Etwas Gesprochenes Rezipieren (Filme, Theater, Vorträge etc.)
- Etwas Schriftliches Rezipieren (Bücher, Zeitungsartikel, Gedichte etc.)
- Übersetzen/ Dolmetschen

Frage	27. Welche Rolle spielt Aussprache bei den Aufgaben, die du später ausführen möchtest?
Ergebnis⁴	<p>A pronúncia correta é fundamental, mas acredito que exige muito treino, pois tem sons no alemão que não temos no português.. Mas apesar do nosso sotaque temos que tentar nos aproximar da fonética alemã.</p> <p>Não acho que a pronúncia representa um Papel importante nessas tarefas. Ao mesmo tempo que não me importo com sotaque, gostaria de aperfeiçoar a pronúncia de alguns fonemas. Este é o meu segundo semestre estudando alemão e acho que os professores poderiam nos corrigir com mais frequência e dar mais importância ao tema. Por exemplo, a professora deixou a turma inteira falando Arbeit com a sílaba tônica errada por 4 meses de aula. Uma dificuldade especial minha e dos meus colegas é a do famoso r de rot, reise, ...</p> <p>A pronúncia é fundamental para se comunicar e entender a dinâmica da língua falada.</p> <p>A pronúncia faz parte do exercício do aprendizado e auxilia na compreensão dos textos.</p> <p>A pronúncia é essencial para uma comunicação com eficácia. Nota 5 de 6 pontos a importância da pronúncia.</p> <p>Apesar de não ser essencial a pronúncia correta (e sim a compreensão), ela ajuda muito na comunicação. A pronúncia além de facilitar a compreensão, ajuda no respeito que a outra pessoa terá por você e evita erros de entendimento, por exemplo.</p> <p>Muito importante</p> <p>Entendo que é essencial para ser compreendido.</p>

⁴ (aus dem BP ins Deutsche übertragen)

Korrekte Aussprache ist fundamental, aber ich glaube, dass es viel Training erfordert, denn es gibt im Portugiesischen nicht haben... Aber trotz unseres Akzents müssen wir versuchen, uns der deutschen Phonetik anzunähern.

Ich denke nicht, dass Aussprache eine wichtige Rolle in diesen Aufgaben einnimmt. Auch wenn mir ein Akzent nichts ausmacht, würde ich meine Aussprache von einigen Phonemen gern verbessern. Das ist mein zweites Semester, in dem ich Deutsch lerne, und ich denke, dass die Lehrer uns öfter korrigieren könnten e dem Thema mehr Aufmerksamkeit schenken. Beispielsweise hat die Lehrerin die gesamte Gruppe das Wort „Arbeit“ mit falschem Wortakzent für 4 Monate aussprechen lassen. Eine meiner besonderen Schwierigkeiten sowie die der anderen Kursteilnehmer ist das berühmte r in „rot“, „reise“, ...

Aussprache ist fundamental, um sich zu kommunizieren und um die Dynamik der gesprochenen Sprache zu verstehen.

Die Aussprache ist Teil der Übungen im Lernprozess und hilft beim Textverständnis.

Aussprache ist essentiell für eine effektive Kommunikation. 5 von 6 Punkten für die Bedeutung der Aussprache.

Abgesehen davon, dass korrekte Aussprache nicht wichtig ist (Verständnis hingegen schon), hilft sie in der Kommunikation sehr. Nicht nur erleichtert die Aussprache das Verständnis, sondern hilft in Sachen Respekt, den eine andere Person für dich hat und beispielsweise Verständnisfehler vermeidet.

Sehr wichtig

Ich verstehe, dass es wichtig ist, um verstanden zu werden.

Frage	27. Welche Rolle spielt Aussprache bei den Aufgaben, die du später ausführen möchtest?
Ergebnis⁵	<div> <div>Acho que a pronuncia é fundamental para o receptor entender a mensagem, na comunicação. Então acho que a pronuncia é importante para que você entenda o que os outros estão querendo te passar e para que você consiga passar uma determinada mensagem.</div> <div>Muito importante para compreensão</div> <div>Auxilia na compreensão e na comunicação</div> <div>Relativamente relevante</div> <div>Uma boa pronúncia pode mascarar um mau conhecimento da língua e passar a impressão de que o indivíduo sabe bem mais do que realmente.</div> <div>Essencial no que se refere à oralidade.</div> <div>A pronúncia é essencial para o correto entendimento.</div> <div>Eu acredito que se nos expressamos bem, por consequente escrevemos melhor.</div> <div>O papel da pronúncia é bastante importante, pois a pronúncia da língua auxilia na intercompreensão.</div> <div>Comunicação, entendimento</div> <div>Acho que é 50% do que é necessário para desempenhar essas atividades com qualidade</div> </div>

⁵ Ich denke, dass Aussprache essentiell ist, so dass der Empfänger die Nachricht in der Kommunikation versteht. Also ich denke, dass Aussprache wichtig ist, so dass du verstehst, was andere dir mitteilen möchten und so, dass du eine bestimmte Nachricht übermitteln kannst.

Sehr wichtig für das Verständnis.

Hilft im Verständnis und in der Kommunikation.

Relativ relevant

Eine gute Aussprache kann schlechte Sprachkenntnisse verbergen und den Eindruck vermitteln, dass jemand mehr weiß als in Wirklichkeit.

Essentiell, was die Oralität betrifft.

Die Aussprache ist für ein korrektes Verständnis essentiell.

Ich glaube, wenn wir uns gut ausdrücken, schreiben wir folglich auch besser.

Die Rolle der Aussprache ist ziemlich wichtig, denn die Aussprache hilft bei der Interkomprehension

Kommunikation, Verständnis

Ich denke, dass es 50% von dem ausmacht, was notwendig ist, um diese Tätigkeiten mit Qualität auszuführen

Lerntyp und Bevorzugung bestimmter Lernstrategien

Frage	28. Ich lerne eine Fremdsprache gern mithilfe von Regeln, wie z.B. Konjugationsregeln oder Regeln zur Aussprache von <ch>. Die habe ich dann immer griffbereit und kann sie auf einzelne Beispiele anwenden.	29. Ich lerne eine Fremdsprache gern mit vielen Beispielen, anstatt viele Regeln auswendig zu lernen. Das ist viel leichter für mich.	30. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich mich nur auf das Hören der Laute konzentriere.	31. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich meinem Lehrer/ meiner Lehrerin zuhöre, so dass ich versuchen kann, bestimmte Wörter und Sätze zu imitieren.
Ergebnis				
Frage	32. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich mir Wörter oder Sätze mithilfe des Internets anhören kann, wie z.B. bei YouTube oder Online-Übersetzern.	33. Ich kann Aussprache besser mithilfe von schriftlichem Material üben. Dann habe ich die Buchstaben vor Augen und kann leichter eine Verbindung zur Aussprache herstellen.	34. Ich kann Aussprache besser üben, wenn ich die Artikulation der sprechenden Person sehe (Lippenrundung, Zungenstellung etc.).	
Ergebnis				

Formbewusstheit

Frage	35. Wie sehr interessieren dich Informationen über die Phonetik des Deutschen? (z.B. Erläuterungen und Tipps zur Aussprache von <ch> und <sch> oder die Umlaute <ü>, <ö>, <ä>)	36. Wenn ich eine Fremdsprache höre, dann achte ich oft mehr auf formale Aspekte (Aussprache, Grammatik etc.) als auf den Inhalt.	37. Wenn ich eine Fremdsprache höre, dann achte ich speziell auf Merkmale der Aussprache.	38. Ich achte wenig auf Aussprache und habe Schwierigkeiten, phonetische Merkmale herauszufiltern.																																																														
Ergebnis	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>3</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>4</td><td>3</td><td>3(2%)</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>7(2%)</td></tr><tr><td>6</td><td>12</td><td>12(4%)</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	1(4%)	2	1	1(4%)	3	1	1(4%)	4	3	3(2%)	5	7	7(2%)	6	12	12(4%)	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>2(8%)</td></tr><tr><td>3</td><td>6</td><td>6(24%)</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>8(32%)</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>6(24%)</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>2(8%)</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	1(4%)	2	2	2(8%)	3	6	6(24%)	4	8	8(32%)	5	6	6(24%)	6	2	2(8%)	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>8</td><td>8(32%)</td></tr><tr><td>2</td><td>6</td><td>6(24%)</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>4</td><td>3</td><td>3(12%)</td></tr><tr><td>5</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	8	8(32%)	2	6	6(24%)	3	4	4(16%)	4	3	3(12%)	5	4	4(16%)	6	0	0(0%)
Rating	Count	Percentage																																																																
1	1	1(4%)																																																																
2	1	1(4%)																																																																
3	1	1(4%)																																																																
4	3	3(2%)																																																																
5	7	7(2%)																																																																
6	12	12(4%)																																																																
Rating	Count	Percentage																																																																
1	1	1(4%)																																																																
2	2	2(8%)																																																																
3	6	6(24%)																																																																
4	8	8(32%)																																																																
5	6	6(24%)																																																																
6	2	2(8%)																																																																
Rating	Count	Percentage																																																																
1	8	8(32%)																																																																
2	6	6(24%)																																																																
3	4	4(16%)																																																																
4	3	3(12%)																																																																
5	4	4(16%)																																																																
6	0	0(0%)																																																																

Kommunikationsgewohnheiten und Lerntraditionen

Frage	39. Wie wichtig ist deiner Meinung nach mündliche Kommunikation (in Kontrast zur schriftlichen Kommunikation) in Brasilien im Allgemeinen?	40. Wie wichtig war/ ist mündliche Kommunikation in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht in Brasilien?	41. Ist das Sprechen vor Publikum in Brasilien (z.B. bei einer Präsentation) deiner Meinung nach im Allgemeinen eher ein lustbetontes oder angstbesetztes Thema?	42. Wie gefällt dir persönlich Sprechen vor Publikum?																																																																																				
Ergebnis	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr><tr><td>3</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr><tr><td>4</td><td>2</td><td>2(8%)</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>6(24%)</td></tr><tr><td>6</td><td>17</td><td>17(36%)</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0(0%)	2	0	0(0%)	3	0	0(0%)	4	2	2(8%)	5	6	6(24%)	6	17	17(36%)	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr><tr><td>3</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>7(28%)</td></tr><tr><td>6</td><td>6</td><td>6(24%)</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	1(4%)	2	0	0(0%)	3	1	1(4%)	4	4	4(16%)	5	7	7(28%)	6	6	6(24%)	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>2</td><td>5</td><td>5(20%)</td></tr><tr><td>3</td><td>7</td><td>7(28%)</td></tr><tr><td>4</td><td>7</td><td>7(28%)</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>2(8%)</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0(0%)</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	4	4(16%)	2	5	5(20%)	3	7	7(28%)	4	7	7(28%)	5	2	2(8%)	6	0	0(0%)	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>3</td><td>3(12%)</td></tr><tr><td>2</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>3(12%)</td></tr><tr><td>4</td><td>10</td><td>10(40%)</td></tr><tr><td>5</td><td>4</td><td>4(16%)</td></tr><tr><td>6</td><td>1</td><td>1(4%)</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	3	3(12%)	2	4	4(16%)	3	3	3(12%)	4	10	10(40%)	5	4	4(16%)	6	1	1(4%)
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	0	0(0%)																																																																																						
2	0	0(0%)																																																																																						
3	0	0(0%)																																																																																						
4	2	2(8%)																																																																																						
5	6	6(24%)																																																																																						
6	17	17(36%)																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	1	1(4%)																																																																																						
2	0	0(0%)																																																																																						
3	1	1(4%)																																																																																						
4	4	4(16%)																																																																																						
5	7	7(28%)																																																																																						
6	6	6(24%)																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	4	4(16%)																																																																																						
2	5	5(20%)																																																																																						
3	7	7(28%)																																																																																						
4	7	7(28%)																																																																																						
5	2	2(8%)																																																																																						
6	0	0(0%)																																																																																						
Rating	Count	Percentage																																																																																						
1	3	3(12%)																																																																																						
2	4	4(16%)																																																																																						
3	3	3(12%)																																																																																						
4	10	10(40%)																																																																																						
5	4	4(16%)																																																																																						
6	1	1(4%)																																																																																						

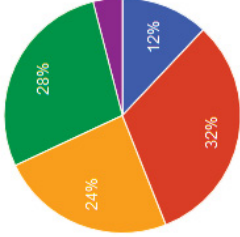
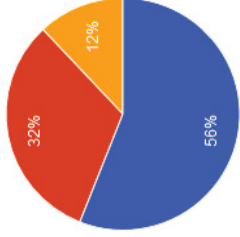

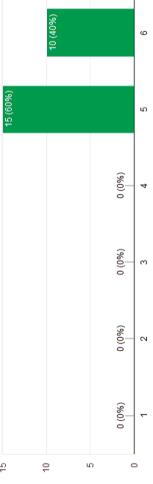
Frage	43. Wie wichtig ist die formale Korrektheit von Äußerungen (z.B. korrekte Grammatik, korrekte Aussprache etc.) in Brasilien? (vor allem auf Portugiesisch, aber auch in anderen Sprachen, z.B. in WhatsApp-Gesprächen oder allgemein auf der Straße)	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>15%</td></tr><tr><td>4</td><td>6</td><td>25%</td></tr><tr><td>5</td><td>4</td><td>15%</td></tr><tr><td>6</td><td>8</td><td>30%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	5	20%	3	4	15%	4	6	25%	5	4	15%	6	8	30%	44. Wie wichtig war/ ist die formale Korrektheit von Äußerungen in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht in Brasilien?	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>30%</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>25%</td></tr><tr><td>6</td><td>3</td><td>10%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	0	0%	3	0	0%	4	8	30%	5	6	25%	6	3	10%	45. Glaubst du, dass Fehlerkorrektur in Brasilien eher ein unangenehmes Thema ist, das mit Angst und Schamgefühl verbunden wird? Oder eher etwas Angenehmes, was mit Lernfortschritt verbunden wird?	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>2</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>3</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	2	8%	2	7	28%	3	6	24%	4	5	20%	5	2	8%	6	2	8%	46. Wie wurde laut deinen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht in Brasilien bisher mit Aussprachefehlern umgegangen?	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>8</td><td>30%</td></tr><tr><td>3</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>5</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td>8%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	8	30%	3	6	24%	4	5	20%	5	2	8%	6	2	8%
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	0	0%																																																																																										
2	5	20%																																																																																										
3	4	15%																																																																																										
4	6	25%																																																																																										
5	4	15%																																																																																										
6	8	30%																																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	0	0%																																																																																										
2	0	0%																																																																																										
3	0	0%																																																																																										
4	8	30%																																																																																										
5	6	25%																																																																																										
6	3	10%																																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	2	8%																																																																																										
2	7	28%																																																																																										
3	6	24%																																																																																										
4	5	20%																																																																																										
5	2	8%																																																																																										
6	2	8%																																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	1	4%																																																																																										
2	8	30%																																																																																										
3	6	24%																																																																																										
4	5	20%																																																																																										
5	2	8%																																																																																										
6	2	8%																																																																																										
Ergebnis																																																																																												
Frage	47. Inwiefern bist du es gewöhnt, hinsichtlich deiner Aussprache korrigiert zu werden?	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>25%</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>20%</td></tr><tr><td>6</td><td>5</td><td>15%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	3	10%	3	3	10%	4	8	25%	5	6	20%	6	5	15%	48a. Inwiefern bist du es gewöhnt, in der Gruppe an der Verbesserung der Aussprache zu arbeiten? (die Lehrkraft korrigiert allgemein aufgetretene Fehler, ohne sich an eine spezielle Person zu richten, z.B. in Form von: „Ein Fehler, den viele von euch machen, ist ...“)	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>3</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>4</td><td>3</td><td>10%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>25%</td></tr><tr><td>6</td><td>8</td><td>30%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	1	4%	3	3	10%	4	3	10%	5	7	25%	6	8	30%	48b. Inwiefern bist du es gewöhnt, individuell an der Verbesserung der Aussprache zu arbeiten? (die Lehrkraft korrigiert Fehler einer speziellen Person, z.B. in Form von: „Achtung, das hast du falsch ausgesprochen.“)	<table><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>3</td><td>5</td><td>20%</td></tr><tr><td>4</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>6</td><td>5</td><td>20%</td></tr></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	0	0%	3	5	20%	4	7	28%	5	7	28%	6	5	20%	49. Gab es in deinem bisherigen Fremdsprachenunterricht eher Einzelübungen oder eher Gruppenübungen zur Aussprache? (z.B. Wörter oder Sätze gemeinsam wiederholen, statt eine Person mehrmals etwas aussprechen zu lassen) ⁶	<table><tr><th>Category</th><th>Percentage</th></tr><tr><td>Orange (Group exercises)</td><td>64%</td></tr><tr><td>Red (Individual exercises)</td><td>36%</td></tr></table>	Category	Percentage	Orange (Group exercises)	64%	Red (Individual exercises)	36%															
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	0	0%																																																																																										
2	3	10%																																																																																										
3	3	10%																																																																																										
4	8	25%																																																																																										
5	6	20%																																																																																										
6	5	15%																																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	1	4%																																																																																										
2	1	4%																																																																																										
3	3	10%																																																																																										
4	3	10%																																																																																										
5	7	25%																																																																																										
6	8	30%																																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																																										
1	1	4%																																																																																										
2	0	0%																																																																																										
3	5	20%																																																																																										
4	7	28%																																																																																										
5	7	28%																																																																																										
6	5	20%																																																																																										
Category	Percentage																																																																																											
Orange (Group exercises)	64%																																																																																											
Red (Individual exercises)	36%																																																																																											
Ergebnis																																																																																												

⁶ Orange: eher Gruppenübungen
Rot: eher Einzelübungen

Frage	50. Möchtest du, dass fast alle deine Aussprachefehler korrigiert werden, so dass du deine Schwierigkeiten kennst? Oder möchtest du lieber einfach Sprechen, ohne, dass jemand besonders auf deine Aussprache achtet?^7	51. Von wem wirst du am liebsten korrigie^8	52. Hat dein/e Lehrer/in bei Korrekturen oder Aussprachetipps schon einmal Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen herangezogen? (z.B. <s> in <Sonne> wird oft nicht mit [s] wie im Wort <samba> gesprochen, sondern wie das [z] in <beleza>)	53. Hast du selbst schon mal Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und dem Portugiesischen herangezogen, um deinen Ausspracherwerb in gewisser Weise zu organisieren und erleichtern?																																																																							
Ergebnis	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>2</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>3</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>4</td><td>3</td><td>12%</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>24%</td></tr><tr><td>6</td><td>11</td><td>48%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	1	4%	2	2	8%	3	0	0%	4	3	12%	5	6	24%	6	11	48%	<table><thead><tr><th>Category</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>Blue</td><td>88%</td></tr><tr><td>Red</td><td>8%</td></tr><tr><td>Green</td><td>4%</td></tr></tbody></table>	Category	Percentage	Blue	88%	Red	8%	Green	4%	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>6</td><td>11</td><td>48%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	1	4%	3	2	8%	4	4	16%	5	7	28%	6	11	48%	<table><thead><tr><th>Rating</th><th>Count</th><th>Percentage</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>0</td><td>0%</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>4%</td></tr><tr><td>3</td><td>2</td><td>8%</td></tr><tr><td>4</td><td>4</td><td>16%</td></tr><tr><td>5</td><td>7</td><td>28%</td></tr><tr><td>6</td><td>11</td><td>48%</td></tr></tbody></table>	Rating	Count	Percentage	1	0	0%	2	1	4%	3	2	8%	4	4	16%	5	7	28%	6	11	48%
Rating	Count	Percentage																																																																									
1	1	4%																																																																									
2	2	8%																																																																									
3	0	0%																																																																									
4	3	12%																																																																									
5	6	24%																																																																									
6	11	48%																																																																									
Category	Percentage																																																																										
Blue	88%																																																																										
Red	8%																																																																										
Green	4%																																																																										
Rating	Count	Percentage																																																																									
1	0	0%																																																																									
2	1	4%																																																																									
3	2	8%																																																																									
4	4	16%																																																																									
5	7	28%																																																																									
6	11	48%																																																																									
Rating	Count	Percentage																																																																									
1	0	0%																																																																									
2	1	4%																																																																									
3	2	8%																																																																									
4	4	16%																																																																									
5	7	28%																																																																									
6	11	48%																																																																									

⁸ Blau: Von der Lehrkraft. Er/ Sie weiß am besten, wie man mit Schwierigkeiten der Lerner umgeht.
 Rot: Von den anderen Kursteilnehmern. Wir sind in der gleichen Situation und können uns somit gegenseitig unterstützen.
 Grün: Von Muttersprachlern. Sie können am besten einschätzen, was richtig oder falsch ist.

Gruppensituation

Frage	54. Wie groß ist dein Deutschkurs? ⁹	55. Magst du die Gruppengröße? ¹⁰	56. Wie ist die Atmosphäre in der Gruppe?	57. Wie ist das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrendem?
Ergebnis				

⁹ Rot: 6 – 10 Personen
 Orange: 11 – 15 Personen
 Grün: 16 – 20 Personen
 Blau: 1 – 5 Personen
 Violett: 21 – 25 Personen

¹⁰ Blau: Ja. Wir können gut zusammen lernen.
 Rot: Es geht. Eine kleinere Gruppe wäre besser.
 Orange: Es geht. Eine größere Gruppe wäre besser.

Sprachen

Frage	58. Was ist deine Muttersprache? (falls mehrsprachig, bitte angeben) ¹⁾	59. Welche Ausgangssprachen sind in deiner Lerngruppe am ehesten vertreten? ²⁾																																										
Ergebnis	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Sprache</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Portugies</td> <td>1</td> <td>(4%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies (BR)</td> <td>2</td> <td>(8%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies (Brasil)</td> <td>14</td> <td>(56%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies do Brasil</td> <td>1</td> <td>(4%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies</td> <td>1</td> <td>(4%)</td> </tr> <tr> <td>portugies</td> <td>1</td> <td>(4%)</td> </tr> </tbody> </table>	Sprache	Anzahl	Prozent	Portugies	1	(4%)	Portugies (BR)	2	(8%)	Portugies (Brasil)	14	(56%)	Portugies do Brasil	1	(4%)	Portugies	1	(4%)	portugies	1	(4%)	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Sprache</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Portugies</td> <td>4</td> <td>(16,7%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies (BR)</td> <td>2</td> <td>(8,3%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies (Brasil)</td> <td>13</td> <td>(54,2%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies do Brasil</td> <td>1</td> <td>(4,2%)</td> </tr> <tr> <td>Portugies</td> <td>1</td> <td>(4,2%)</td> </tr> <tr> <td>portugies</td> <td>1</td> <td>(4,2%)</td> </tr> </tbody> </table>	Sprache	Anzahl	Prozent	Portugies	4	(16,7%)	Portugies (BR)	2	(8,3%)	Portugies (Brasil)	13	(54,2%)	Portugies do Brasil	1	(4,2%)	Portugies	1	(4,2%)	portugies	1	(4,2%)
Sprache	Anzahl	Prozent																																										
Portugies	1	(4%)																																										
Portugies (BR)	2	(8%)																																										
Portugies (Brasil)	14	(56%)																																										
Portugies do Brasil	1	(4%)																																										
Portugies	1	(4%)																																										
portugies	1	(4%)																																										
Sprache	Anzahl	Prozent																																										
Portugies	4	(16,7%)																																										
Portugies (BR)	2	(8,3%)																																										
Portugies (Brasil)	13	(54,2%)																																										
Portugies do Brasil	1	(4,2%)																																										
Portugies	1	(4,2%)																																										
portugies	1	(4,2%)																																										

¹¹ 24 von 25 Befragten haben „Portugiesisch“ oder „Brasilianisches Portugiesisch“ angegeben. Die zahlreichen Balken rühren lediglich von verschiedenen Schreibweisen, die von Google Docs als verschiedene Antwortmöglichkeiten generiert wurden. Eine Person hat als Erstsprache „alemão“ (Deutsch) angegeben.

¹² Alle 25 Befragten haben „Portugiesisch“ oder „Brasilianisches Portugiesisch“ angegeben. Die zahlreichen Balken rühren lediglich von verschiedenen Schreibweisen, die von Google Docs als verschiedene Antwortmöglichkeiten generiert wurden.

60. Sprichst du andere Sprachen? Wenn ja, welche sind das, und was ist dein ungefähres Sprachniveau? (Grundkenntnisse – Mittelstufe – Fortgeschritten – Fließend)¹³

Inglês fluente (2)	Francês intermediário, espanhol fluente, inglês intermediário, italiano básico
Francês e inglês fluente	Inglês, intermediário; espanhol, intermediário
Inglês Fluente	Inglês - Avançado
Italiano (avanzado), Francês (intermediário), Inglês (intermediário), Espanhol (intermediário), Grego antigo (avanzado) e Latim (intermediário).	Inglês avançado
Inglês fluente e alemão básico	Inglês Intermediário
Inglês- avançado	Inglês (avanzado) - Alemão (avanzado)
Inglês, avanzado	Inglês fluente, espanhol avanzado
Sim. Francês e Espanhol básico.	Sim, Ingles - Intermediario, Espanhol - Intermediário, Italiano - Básico
Inglês - intermediario	Inglês (fluente), frances (fluente)
Inglês (fluente) / Francês (avanzado) / Russo (básico)	Inglês - fluente; francês - fluente; italiano - avanzado; espanhol- avanzado
Inglês fluente	Inglês avançado, Espanhol baixo
	Inglês - fluente
	Inglês-intermediário espanhol-básico

¹³ Übertragung der Sprachen- und Niveaubezeichnungen vom BP ins Deutsche:

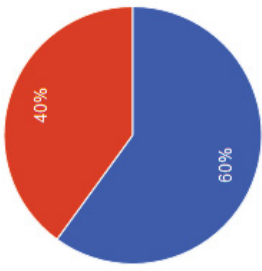
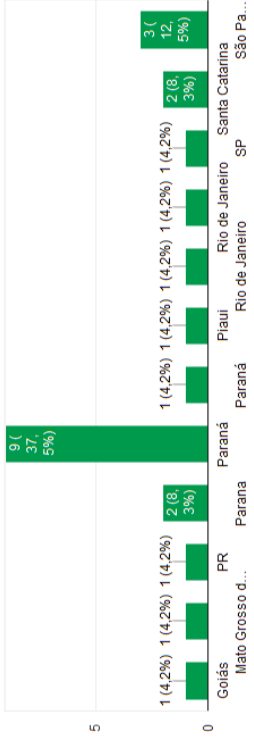
- Inglês – Englisch
- Francês – Französisch
- Italiano – Italienisch
- Espanhol – Spanisch
- Grego antigo – Altgriechisch
- Latim – Latein
- Baixo – Geringe Kenntnisse
- Básico – Grundkenntnisse
- Intermediário – Mittelstufe
- Avanzado – Fortgeschritten
- Fluente – Fließend

Persönliche Angaben

Frage	61. Was machst du zur Zeit? (Studium, Beruf etc.) ¹⁴	62. Wie alt bist du?																																																																																																																											
Ergebnis	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Profession / Status</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Anwalt</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Systemanalytiker</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Außenhandelsanalytiker</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Bankangestellter</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ingenieurwesen</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Student</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Student – Computerwissenschaften</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Doktorand</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Medizinstudent</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich studiere Administration und arbeite als Kassierer</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich studiere Jura</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich studiere Elektrotechnik</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich studiere Maschinenbau</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Hochschulabsolventin in Jura und Administration, ich bin Geschäftsführerin</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Studium (graduação) in Sozialwissenschaften</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Forscherin an der Universität</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Lehrer</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Berufstätiger und Student im Bereich Marketing</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich bin Universitätsstudentin</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich bin Beamte.</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Ich arbeite und studiere.</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Web Designer</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Master in Literaturstudien</td><td>1</td><td>4%</td></tr> </tbody> </table>	Profession / Status	Anzahl	Prozent	Anwalt	2	8%	Systemanalytiker	1	4%	Außenhandelsanalytiker	1	4%	Bankangestellter	1	4%	Ingenieurwesen	1	4%	Student	1	4%	Student – Computerwissenschaften	1	4%	Doktorand	1	4%	Medizinstudent	1	4%	Ich studiere Administration und arbeite als Kassierer	1	4%	Ich studiere Jura	1	4%	Ich studiere Elektrotechnik	1	4%	Ich studiere Maschinenbau	1	4%	Hochschulabsolventin in Jura und Administration, ich bin Geschäftsführerin	1	4%	Studium (graduação) in Sozialwissenschaften	1	4%	Forscherin an der Universität	1	4%	Lehrer	2	8%	Berufstätiger und Student im Bereich Marketing	1	4%	Ich bin Universitätsstudentin	1	4%	Ich bin Beamte.	1	4%	Ich arbeite und studiere.	1	4%	Web Designer	1	4%	Master in Literaturstudien	1	4%	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Alter</th> <th>Anzahl</th> <th>Prozent</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>18</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>20</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>22</td><td>3</td><td>12%</td></tr> <tr><td>24</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>26</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>28</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>30</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>32</td><td>2</td><td>8%</td></tr> <tr><td>34</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>36</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>38</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>40</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>42</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>44</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>46</td><td>1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>48</td><td>1</td><td>4%</td></tr> </tbody> </table>	Alter	Anzahl	Prozent	18	2	8%	20	1	4%	22	3	12%	24	2	8%	26	2	8%	28	1	4%	30	1	4%	32	2	8%	34	1	4%	36	1	4%	38	1	4%	40	1	4%	42	1	4%	44	1	4%	46	1	4%	48	1	4%
Profession / Status	Anzahl	Prozent																																																																																																																											
Anwalt	2	8%																																																																																																																											
Systemanalytiker	1	4%																																																																																																																											
Außenhandelsanalytiker	1	4%																																																																																																																											
Bankangestellter	1	4%																																																																																																																											
Ingenieurwesen	1	4%																																																																																																																											
Student	1	4%																																																																																																																											
Student – Computerwissenschaften	1	4%																																																																																																																											
Doktorand	1	4%																																																																																																																											
Medizinstudent	1	4%																																																																																																																											
Ich studiere Administration und arbeite als Kassierer	1	4%																																																																																																																											
Ich studiere Jura	1	4%																																																																																																																											
Ich studiere Elektrotechnik	1	4%																																																																																																																											
Ich studiere Maschinenbau	1	4%																																																																																																																											
Hochschulabsolventin in Jura und Administration, ich bin Geschäftsführerin	1	4%																																																																																																																											
Studium (graduação) in Sozialwissenschaften	1	4%																																																																																																																											
Forscherin an der Universität	1	4%																																																																																																																											
Lehrer	2	8%																																																																																																																											
Berufstätiger und Student im Bereich Marketing	1	4%																																																																																																																											
Ich bin Universitätsstudentin	1	4%																																																																																																																											
Ich bin Beamte.	1	4%																																																																																																																											
Ich arbeite und studiere.	1	4%																																																																																																																											
Web Designer	1	4%																																																																																																																											
Master in Literaturstudien	1	4%																																																																																																																											
Alter	Anzahl	Prozent																																																																																																																											
18	2	8%																																																																																																																											
20	1	4%																																																																																																																											
22	3	12%																																																																																																																											
24	2	8%																																																																																																																											
26	2	8%																																																																																																																											
28	1	4%																																																																																																																											
30	1	4%																																																																																																																											
32	2	8%																																																																																																																											
34	1	4%																																																																																																																											
36	1	4%																																																																																																																											
38	1	4%																																																																																																																											
40	1	4%																																																																																																																											
42	1	4%																																																																																																																											
44	1	4%																																																																																																																											
46	1	4%																																																																																																																											
48	1	4%																																																																																																																											

¹⁴ Die Befragten haben v.l.n.r. Folgendes Angegeben (vom BP ins Deutsche übertragen)

- Anwalt
- Systemanalytiker
- Außenhandelsanalytiker
- Bankangestellter
- Ingenieurwesen Bioprozesse und Biotechnologie
- Student
- Student – Computerwissenschaften
- Doktorand
- Medizinstudent
- Ich studiere Administration und arbeite als Kassierer
- Ich studiere Jura
- Ich studiere Elektrotechnik
- Ich studiere Maschinenbau
- Hochschulabsolventin in Jura und Administration, ich bin Geschäftsführerin
- Studium (graduação) in Sozialwissenschaften
- Forscherin an der Universität
- Lehrer
- Berufstätiger und Student im Bereich Marketing
- Ich bin Universitätsstudentin
- Ich bin Beamte.
- Ich arbeite und studiere.
- Web Designer
- Master in Literaturstudien

Frage	63. Welchem Geschlecht gehörst du an? ¹⁵	64. Aus welchem Bundesstaat kommst du?																														
Ergebnis		 <table border="1"> <thead> <tr> <th>State</th> <th>Count</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Goiás</td> <td>1</td> <td>4.2%</td> </tr> <tr> <td>Mato Grosso d...</td> <td>1</td> <td>4.2%</td> </tr> <tr> <td>PR</td> <td>1</td> <td>4.2%</td> </tr> <tr> <td>Parana</td> <td>2</td> <td>8.3%</td> </tr> <tr> <td>Paraná</td> <td>9</td> <td>37.5%</td> </tr> <tr> <td>Piauí</td> <td>1</td> <td>4.2%</td> </tr> <tr> <td>Rio de Janeiro</td> <td>1</td> <td>4.2%</td> </tr> <tr> <td>Santa Catarina</td> <td>2</td> <td>8.3%</td> </tr> <tr> <td>São Paulo</td> <td>3</td> <td>12.5%</td> </tr> </tbody> </table>	State	Count	Percentage	Goiás	1	4.2%	Mato Grosso d...	1	4.2%	PR	1	4.2%	Parana	2	8.3%	Paraná	9	37.5%	Piauí	1	4.2%	Rio de Janeiro	1	4.2%	Santa Catarina	2	8.3%	São Paulo	3	12.5%
State	Count	Percentage																														
Goiás	1	4.2%																														
Mato Grosso d...	1	4.2%																														
PR	1	4.2%																														
Parana	2	8.3%																														
Paraná	9	37.5%																														
Piauí	1	4.2%																														
Rio de Janeiro	1	4.2%																														
Santa Catarina	2	8.3%																														
São Paulo	3	12.5%																														

¹⁵ Rot: Männlich
Blau: Weiblich

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Sämtliche Zitate sind als solche gekennzeichnet.

Ort, Datum

Unterschrift